

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

EDUCADORES DE ADULTOS – MUDAR PARA EDUCAR E EDUCAR PARA MUDAR

Rúben Manuel Amores Marreiros

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

EDUCADORES DE ADULTOS – MUDAR PARA EDUCAR E EDUCAR PARA MUDAR

Orientadora: Professora Doutora Carmen Cavaco

Rúben Manuel Amores Marreiros

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

2014

*Dedico este trabalho de dissertação à minha querida sobrinha
Vitória, ao seu futuro, à sua educação...*

RESUMO

O presente trabalho de investigação procura contribuir para o aprofundamento da compreensão do processo de formação de educadores de adultos. Partiu-se do princípio que a formação é um processo em permanente construção, devidamente contextualizado, resultante do conjunto das experiências vividas e do sentido que lhes é atribuído através de um mecanismo de reflexão, mobiliza as várias dimensões do sujeito, e ainda que se realiza fundamentalmente pela actividade de descoberta e pelo interesse. Para o propósito deste trabalho realizaram-se entrevistas a quatro educadores de adultos. Através do estudo, foi possível constatar que os educadores de adultos possuem um conjunto de saberes, indispensáveis para as práticas de educação que conduzem, resultantes de processos de formação experiencial e da educação informal e não formal, adquiridos ao longo da vida. A investigação permitiu ainda realizar uma reflexão sobre a importância da abordagem biográfica, as potencialidades da formação experiencial e da educação informal, repensar as práticas de educação formal e ainda reforçar a urgência da premissa mudar para educar e educar para mudar, tendo por base a reflexão, o diálogo e a utopia.

Palavras-chave: Educador de adultos; processo de formação; educação não formal; educação informal.

ABSTRACT

The present research aims to understand the process of training adult educators. It was assumed that training is a process of permanent construction properly contextualized, as a result of all life experiences and the sense that is attributed to them through a process of reflection, mobilizes the various dimensions of the individual, and that is accomplished primarily through discovery and interest. To achieve this goal, interviews were conducted to four adult educators. Through the research it was found that adult educators have crucial knowledge for education practices that they lead, resulting from experiential training processes and informal and non-formal education, which occurred throughout life. The investigation led to a reflection on the importance of the biographical approach, the potential of experiential training and informal education, to rethink the practices of formal education and the prominence to change to educate and educate to change, based on reflection, dialogue and utopia.

Keywords: Adult educator; process of training; non-formal education; informal education

AGRADECIMENTOS

"A vida, que parece uma linha recta, não o é. Construámos a nossa vida só nuns cinco por cento, o resto é feito pelos outros, porque vivemos com os outros e às vezes contra os outros. Mas essa pequena percentagem, esses cinco por cento, é o resultado da sinceridade consigo mesmo."

José Saramago

À professora Carmen Cavaco, um agradecimento muito especial por me ter facilitado o acesso e a oportunidade de conhecer de forma mais profunda a problemática que envolve as Ciências da Educação. Agradeço a sua franca disponibilidade, a sabedoria e os ensinamentos constantes em todo o processo de orientação científica deste trabalho.

Aos meus mais importantes e insubstituíveis educadores: mãe, pai, irmão e avó, serei sempre grato por terem estado comigo nos momentos que mais precisei. Sem eles, eu não seria o mesmo, sem a sua presença o meu percurso pessoal não estaria tão enriquecido e este trabalho não teria sido possível.

À Bo, obrigado pela amizade, disponibilidade, críticas feitas, ajuda e companheirismo, não apenas ao longo da concepção deste trabalho, mas ao longo dos últimos anos.

Ao Daniel, ao João, à Marta, à Filipa e à Ana, um agradecimento muito particular pela amizade e também o meu sincero pedido de desculpas pela ausência visível durante o tempo em que me dediquei à construção deste trabalho.

À Mariana Simão, agradeço a sua disponibilidade, as muitas e interessantes conversas sobre a evolução e actual situação das “coisas” da vida, nomeadamente das que inspiram a sua paixão pelo campo da educação. A sua visão, marcadamente antropológica, permitiu imbricar neste trabalho a Antropologia e a Educação, numa profunda simbiose. Agradeço, sinceramente, o entusiasmo e o apoio incondicional prestado no desenvolvimento deste trabalho, bem como todos os saberes partilhados.

À professora Paula Guimarães e à Professora Natália Alves, o meu obrigado pelas suas palavras de incentivo e motivação, ao longo deste e de outros processos.

À professora Maria Angela Borges Salvadori e à professora Marilane De Souza Bicas, agradeço o acolhimento, a simpatia, o incentivo e a amizade cultivada durante o período de Intercâmbio Acadêmico, que decorreu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Ao Antônio Moura, o meu reconhecimento e gratidão pelo acompanhamento que dedicou a este trabalho e pela partilha das suas problematizações, pensamentos e saberes, não só pertinentes, como urgentes nos dias que vivemos.

Agradeço ao coordenador Fernando Serrano, a confiança depositada nas minhas competências enquanto pessoa e formador.

Um especial obrigado aos educadores de adultos, e meus entrevistados, cuja confidencialidade de identidade respeito e preservo através dos nomes fictícios de Abel, Ema, Samir e Teo, pela sua generosidade, pelos seus saberes, pelos seus exemplos de vida, pela partilha das suas biografias, pelo incontornável valor que permitiram acrescentar a este estudo, não só porque o tornaram possível, como também mais desafiante.

Agradeço à vida, pela possibilidade que me tem dado de reflectir sobre o seu sentido mais pedagógico. Pelas aprendizagens e momentos gratificantes que me proporcionou ao permitir que me cruzasse com estas e outras pessoas que, de uma forma ou de outra, têm contribuído para que eu seja quem sou e me sinta bem em sê-lo.

Muito obrigado, por terem estado na feitura desta dissertação, por existirem e não me serem indiferentes! Este tributo é para todos vós! Ficarão para sempre na minha memória, estejam onde estiverem...

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Introdução	iv
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ENTRE O EU, OS OUTROS E O MUNDO	6
Educação de Adultos: diversidade e tendências	6
Educação e Formação: modalidades educativas	15
Modalidade de educação formal	22
Modalidades de educação não formal e informal	31
Formação experiencial: o valor da experiência	35
Autoformação: entre a heteroformação e a ecoformação	43
Educador de adultos	49
CAPÍTULO II – METODOLOGIA: A PEÇA-CHAVE	56
Elementos metodológicos da abordagem biográfica	56
Entrevistas biográficas: características e procedimentos	61
Procedimentos metodológicos da investigação	65
CAPÍTULO III – PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ADULTOS	71
A singularidade do percurso de vida	71
Ema	71
Teo	72
Samir	74
Abel	74
Educação formal: as aprendizagens (im)prováveis	76
Educação não formal e informal: aprender sem ser ensinado	84
Ser educador de adultos: reflexão, diálogo e utopia	93
CONCLUSÃO	104
BIBLIOGRAFIA	112

INTRODUÇÃO

No presente trabalho de investigação, produzido no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Formação de Adultos, procura-se compreender o processo de formação de educadores de adultos. Uma vez que “ninguém nasce feito”, vamo-nos “fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (Freire, 1997, p. 79), pretende-se compreender como é que os sujeitos se formam, neste caso os educadores de adultos, através da recolha de relatos que são histórias de vida consubstanciadas e peçadas de experiências formativas: como se formam os educadores de adultos? A tentativa de compreensão é desencadeada por uma procura de sentidos para o que permanece na esfera do desconhecido: a aquisição da aprendizagem por via da experiência e não, necessariamente, pela imposição de conteúdos realizada por meio do sistema de ensino formal, como é o caso da escola, que “representa, apenas a face visível do icebergue” (Canário, 2006, p. 160).

A educação e formação são percecionadas, neste trabalho, como “processos de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e de trabalho constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida” (Dominicé, 2010, p. 94), como categorias evidenciadoras de um rico património de experiências educativas sempre inacabadas.

Desencadeadas por uma infinidade de aprendizagens, as histórias de vida, realizadas de modo experiencial e autónomo, inscrevem-se e são influenciadas por um variável mapa de relações interpessoais e espaços sociais. Os seus protagonistas possuem uma história por meio de uma “polifonia de sentidos da vida, formados por uma multiplicidade de fazeres quotidianos, entre si cruzados” (Pais, 2001, p. 58), estando em “permanente movimento de procura” (Freire, 1997, p. 15) e caracterizados por um conjunto de aspirações, necessidades e valores.

Posto isto, propomo-nos analisar o processo de formação e os modos de aprendizagem na sua amplitude, dado que se inscrevem em dinâmicas que não conhecem fronteiras, são multiformes e conjugam situações educativas pouco ou nada estruturadas, o que se associa à ideia de que as pessoas aprendem na e com a experiência. Pretende-se, deste modo, “sublinhar uma necessidade de um trabalho de diferenciação (...) [que se inscreve] em ruptura com (...) as práticas escolares ainda dominantes na formação inicial e contínua, geral ou profissional” (Josso, 2002, p. 23), dos educadores de adultos.

O estudo resulta, assim, da interrogação e reflexão sobre o modo como se formam os educadores de adultos ao longo do seu percurso de vida, mais concretamente, sobre o modo de apreensão das aprendizagens que possam ter contribuído para o exercício da sua actividade laboral. É neste referencial que o presente trabalho percebe a educação, a par da formação, como um processo amplo de desenvolvimento integral que possibilita a autonomização do indivíduo. Este processo decorre de aprendizagens realizadas pelos adultos a partir das experiências que marcam a temporalidade da sua vida – a infância, a juventude e a idade adulta. A sua génese é igualmente pautada num “«continuum» que integra e articula diversos níveis de formalização da acção educativa” (Canário, 2008, p. 80), cimentada simultaneamente num determinado tempo e espaço. A aprendizagem emerge da reflexão sobre a diversidade de experiências por parte dos sujeitos que as vivenciam. Neste trabalho de investigação, reconhece-se que não se trata de uma descoberta, uma vez que as aprendizagens decorrentes da educação não formal e informal são inevitáveis. No entanto, urge revalorizá-las, tendo em conta a sua desvalorização devido ao triunfo do modelo escolar, que reduziu a educação a um resultado do ensino escolar.

A presente investigação visa compreender o processo de formação dos educadores de adultos, tendo como condição metodológica a questão: Como se formam os educadores de adultos? Esta interrogação desdobrou-se, depois, nas seguintes questões: De que modo as experiências associadas à modalidade de educação formal influenciam o processo de formação dos educadores de adultos? De que modo as experiências associadas às modalidades educação não-formal e informal influenciam o processo de formação dos educadores de adultos? De que modo as experiências associadas às modalidades de educação formal, não-formal e informal influenciam os modos de trabalho dos educadores de adultos?

A preocupação compreensiva acerca do processo de formação, inserido nas histórias de vida, conduziu-nos à abordagem biográfica, que compreende conhecimentos biográficos produzidos no campo da formação, da autoformação e dos processos que os caracterizam, em redor de uma perspectiva ético-epistemológica (Finger, 2010). Para suporte metodológico deste trabalho, foram realizadas quatro entrevistas biográficas, com o intuito de recolher a informação em torno das questões anteriormente enunciadas. As questões colocadas para a infância, juventude e para a vida adulta, nomeadamente no que se refere ao percurso profissional e percurso enquanto educador de adultos, procuram captar a globalidade dos tempos e espaços de vida dos entrevistados. Considera-se que estes percursos, embora sendo individuais, são atravessados pelo social. Deste modo, o processo de formação resulta

de um contexto multidimensional que é social, político e económico e afectivo no qual se inserem os entrevistados. Enquanto educadores de adultos, a Ema, o Abel, o Samir e o Teo (nomes fictícios) são detentores de percursos diversificados que se desenvolvem em actividades com pessoas adultas no nível formal e não formal da acção educativa, no âmbito da alfabetização, da formação profissional e da animação sociocultural, da instrução aeronáutica e formação musical em fado, respectivamente. Os dados foram recolhidos em Portugal (Abel, Samir e Teo) e no Brasil (Ema).

Posto isto, o presente trabalho de investigação tem em conta quatro princípios orientadores. Um primeiro defende que a formação é um processo em permanente construção devidamente contextualizado. Esta elabora-se na temporalidade e é marcada pela historicidade, relações e experimentações. Deste modo, as experiências e as aprendizagens que marcam os percursos de vida dos educadores são indissociáveis dos contextos em que os mesmos se inserem, sendo estes espaços que possuem aspectos culturais e que conjugam, portanto, um processo e o resultado da práxis humana (Freire, 1971), que é feita mediante contacto directo com a realidade que os envolve. O segundo assenta no pressuposto de que a formação resulta do conjunto das experiências vividas e do sentido que lhes é atribuído através de um processo de reflexão. Todos os contextos onde ocorre a diversidade de experiências por intermédio da existência de sujeitos são formativos. Neste sentido, o processo de formação dos educadores de adultos resulta das aprendizagens adquiridas ao longo da sua vida através de um conjunto diversificado de experiências. Neste caso, os educadores são os sujeitos principais da sua aprendizagem através dos seus próprios ritmos e vontades, sendo, por isso, a formação uma apreensão autobiográfica da realidade que traduz o “processo através do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (Kolb, 1984, p. 30 cit. in. Bártolo, 2007, p. 28). Os educadores de adultos mobilizam aprendizagens diversas, adquiridas ao longo da sua história de vida, sendo os actores principais da sua aprendizagem através dos seus próprios ritmos e vontades. O terceiro princípio baseia-se na ideia que a formação é um processo de aquisições que se realiza fundamentalmente pela actividade de descoberta e pelo interesse. A aquisição de conhecimentos ocorre de forma significativa quando os educadores de adultos se envolvem numa acção que implica a resolução de situações, uma vez que perante as mesmas são levados a reflectir (Dewey, 2007). O interesse, a curiosidade e a motivação são cruciais para que a aprendizagem se efective (Rogers, 1985). O quarto e último princípio advoga que a formação mobiliza as várias dimensões do sujeito. O processo de formação apresenta-se como um projecto em construção ao longo do ciclo de vida, articulando aquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na relação connosco próprios,

com os outros e com o mundo, servindo estes parâmetros para avaliar aquilo que se estrutura ao redor do educador (Josso, 2002).

O indivíduo desenvolve simultaneamente uma dupla função: a de educador e a de educando; o duplo lugar: o de ensinar e o de aprender. Por isso, neste trabalho privilegia-se a designação de educador de adultos para retratar um sujeito que sempre existiu, que desenvolve um conjunto de actuações muito amplas e diversificadas, e que se situa no âmbito das dinâmicas de educação e formação entre o nível formal, não formal e informal da acção educativa. Do ponto de vista teórico, os autores têm vindo a identificar tipologias que permitem analisar a diversidade de práticas no campo da educação de adultos e o modo como isso se traduz na forma de trabalho do educador de adultos. Tendo por base os modelos teóricos de Fernández (2006) – o “receptivo alfabetizador”, o “dialógico social”, e o “económico produtivo” –, o educador de adultos pode assumir três perfis distintos: um, conceptualizado pela figura dominante do professor que ensina e instrói pela autoridade do especialista; outro em função da figura de um animador que se coloca à disposição das múltiplas plataformas de aprendizagem; e, por último, aquele que personifica um gestor de recursos humanos, que selecciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade.

Devido à universalidade da instituição escolar, persiste uma visão redutora da figura do educador de adultos, associada a uma visão domesticadora e “bancária”. Nela, o educador assume um papel de natureza essencialmente transmissiva. Neste trabalho, opta-se pela visão mais globalizante, a qual compreende a figura do educador enquanto pessoa que desenvolve os aspectos da criatividade, possibilita uma reflexão e uma acção crítica sobre a realidade e que assenta numa visão “problematizadora” com vista à mudança (Freire, 1976).

O desenvolvimento deste estudo, estruturou-se em três capítulos complementares. No primeiro, são apresentados os domínios que enquadram o objecto de pesquisa no campo teórico da educação de adultos. Tal delimitação implicou a construção de uma “outra visão teórica sobre a educação que, enquanto utensílio mental, permitiu tornar visível o que permanecia oculto” (Canário, 2006, p. 160), ou seja, as modalidades de educação não formal e informal, e os temas da aprendizagem e formação experiencial, bem como as noções da autoformação. No mesmo capítulo, com o intuito de enquadrar o objecto de estudo, aborda-se ainda a temática do educador de adultos. No segundo capítulo, que diz respeito à metodologia de investigação, apresentam-se os aspectos metodológicos relativos à abordagem e às entrevistas biográficas, que foram estruturantes desta pesquisa, como forma de acesso à informação. No terceiro e último capítulo, apresentam-se o tratamento e a análise crítica dos dados, de acordo com as questões equacionadas por esta

investigação e com os dados recolhidos nas entrevistas realizadas à Ema, ao Abel, ao Samir e ao Teo. Por último, expõem-se as conclusões com o intuito de fomentar a reflexão problematizada das questões da pesquisa.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ENTRE O EU, OS OUTROS E O MUNDO

Os domínios teóricos apresentados ao longo deste capítulo constituem as linhas mestras de enquadramento conceptual do objecto de estudo, bem como os princípios orientadores do desenvolvimento da pesquisa. Nesta medida, o fio condutor deste capítulo tem como ponto de partida o contributo de leituras de diferentes autores, e terá como ponto de chegada a tentativa de efectuar uma reflexão crítica, que venha, de algum modo, enriquecer o olhar sobre o processo de formação dos educadores de adultos. Esta proposta de entendimento não tem a pretensão de encerrar em si mesma uma teoria acabada, mas sim encetar uma visão própria, subjacente à forma como equacionamos a problemática, deixando em aberto a possibilidade de a reformularmos, sempre que a dinâmica social assim o justifique. De igual modo, admitimos que o resultado do nosso trabalho surge necessariamente associado a um conjunto de convicções, na medida em que defendemos que não há olhares neutros sobre a realidade observada, porquanto a perspectiva apresentada é trespassada pelo cunho próprio e subjectivo de quem a elaborou.

A premissa teórica transversal a todos os elementos estruturantes deste trabalho é a de que o processo educativo é simultâneo e contínuo à vida. Neste contexto, é ainda importante ressaltar a ideia de que os indivíduos são sujeitos construtores das suas experiências e que, conseqüentemente, assumem um papel preponderante e dinâmico no seu próprio processo formativo, em qualquer momento de interacção com os outros e com o meio em que se concretiza a sua experiência vivencial.

Educação de Adultos: diversidade e tendências

Vasto, com uma certa tradição, mas em constante mutação, e à parte de visões simplistas, o campo da educação de adultos compreende “um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas” (Cavaco, 2002, p. 17). Ao encontro desta abordagem, no presente trabalho, o conceito de educação de adultos remete para a totalidade dos processos educativos desenvolvidos ao longo da vida, abrangendo, por isso, a alfabetização e o ensino recorrente, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local, emolduradas num conjunto de modalidades educativas de âmbito formal, não formal e informal que se confundem com a própria vida. Esta concepção posiciona a educação de adultos no

seu sentido mais global, ao incluir a “existência de «educações» diferentes dentro e fora dos espaços concebidos para ensinar”. (Nóvoa, cit. in. Canário, 2008, p. 3).

A problemática da educação de adultos estabelece ainda uma forte associação com o modelo escolar, na tentativa de solucionar os graves problemas de analfabetismo e de insuficiente escolarização sob o protagonismo estatal, o que acaba por lhe permitir alcançar uma forte visibilidade. É neste contexto que se associa “ao seu sentido mais restrito, ou seja, à alfabetização e ao ensino recorrente” (Cavaco, 2002, p. 18), enquadrada no âmbito de “ofertas educativas destinadas a adultos pobres e pouco (ou nada) escolarizados” (Canário, 2008, p. 49), assente numa perspectiva compensatória de educação. Esta concepção, institucionalizada pelo Estado, ao mesmo tempo que reduz o campo da educação de adultos vem, por outro lado, revelar “uma ideia claramente modernista que aspira à educação para todos, não apenas para as elites” (Finger e Asún, 2003, p. 88). Constata-se que “esta identificação continua a ser válida, ainda, em vastas regiões do terceiro mundo, mas é menos compreensível e pertinente em países como Portugal, onde a confusão continua a subsistir ” (Canário, 2008, p. 49).

Para compreender o processo de formação dos educadores de adultos, é necessário reconhecer, na globalidade dos momentos da vida, a possibilidade de aprender, nomeadamente pela dimensão socializadora com que se apresentam esses mesmos contextos de natureza muito diversa. Segundo Canário (2008, p. 109), “o reconhecimento da importância nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa”.

Tendo em conta que a “educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância” (Nóvoa in Canário, 2008, p. 4), o contexto de trabalho traduz-se numa modalidade educativa que se distancia da dicotomia entre o “saber” e o “fazer”, visível na escola, aproximando-se da acção e da produção colectiva que se realiza em contextos distintos. É nesta perspectiva que Canário (2008, p. 44) menciona que o processo de trabalho remete para “novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação”. Neste sentido, a relação entre a experiência trabalhar e aprender “facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas” (Canário, 2008, p. 45). É nestes moldes que o ambiente de trabalho se afigura a uma multiplicidade de contextos, propícios à aprendizagem experiencial, cuja capacidade reflexiva, associada à autoformação, é determinante para a aquisição de saberes. Por outro lado, a escola

não é entendida como o lugar “dos males” da educação, mas enquadra-se, antes, num sistema de imperativos que se reflectem nas práticas educativas através da aplicação de medidas públicas nacionais e internacionais. Daí que a formação profissional seja hoje considerada “uma saída” modernizadora do campo da educação de adultos.

Neste trabalho, cujo objectivo é compreender o processo de formação dos educadores de adultos, torna-se importante situar as práticas educativas conduzidas pelos educadores de adultos entrevistados. Na amplitude subjacente às práticas educativas ao nível dos desígnios, modos de trabalho e públicos que atravessam o campo da educação de adultos, é igualmente visível uma diferenciação tanto a respeito das instituições implicadas, como ao nível dos sujeitos que conduzem essas práticas “a caminho de processos de profissionalização” (Canário, 2008, p. 13). Deste modo, à tipologia alargada das práticas educativas destinadas a adultos correspondem, paralelamente, as diferentes possibilidades de trabalho desenvolvidas pelos educadores de adultos entrevistados.

Atendendo à complexidade e diversidade da educação de adultos, Barbier e outros (1991 cit. in. Canário, 2008, p. 26) evidenciam um conjunto de sete grandes tendências ao nível da “amplitude crescente da actividade de investigação, bem como da sua crescente diversidade interna”. Uma primeira tendência diz respeito às práticas educativas e à investigação, dando especial enfoque a vectores como “a engenharia da formação, a formação-acção, a gestão da formação, a auditoria” (Canário, 2008 p. 27). A segunda tendência dedica-se “à construção de objectos de investigação em correspondência com as práticas de articulação da formação de adultos com os «territórios»” (Canário, 2008, p. 27). Uma terceira tendência remete para “um quadro mais global de atenção e valorização dos processos autoformativos”. Neste sentido, o “processo educativo confunde[-se] com o próprio ciclo vital (...) de aquisição [e] construção da autonomia” (Canário, 2008, p. 28), que se desenvolve na “relação consigo, com o mundo e com os outros” (Canário, 2008, p. 28). Uma quarta tendência aponta para os processos de “investigação” ou “investigação participada”, com “vista a produção de mudanças, como estratégias de resolução de problemas” (Canário, 2008, p. 29). Esta abordagem, do ponto de vista dos educadores de adultos, é considerada fundamental “enquanto eixo metodológico dos processos de formação” (Canário, 2008, p. 29). A quinta tendência refere que o trabalho e a formação “se sobrepõem, no espaço, no tempo e nos actores, com as situações de trabalho, permitindo a inteligência dos processos de trabalho, potencia os seus efeitos formadores” (Canário, 2008, p. 30). A sexta tendência compreende os novos produtos e as tecnologias como meio de aprendizagem, numa perspectiva autoformativa e de autonomização no processo de aprendizagem, o que vem possibilitar o “requestionamento das práticas

de formação” (Canário, 2008, p. 31) institucionalizadas, nomeadamente no que concerne ao papel da instituição, do formador e da metodologia a utilizar. Por fim, uma sétima tendência põe a tónica “na dimensão cognitiva dos processos de aprendizagem”, uma vez que para aprender é preciso incorrer num processo de reflexão sobre as relações e experiências vividas. Esta é “uma das tendências mais significativas de interacção entre a educação de adultos e outras modalidades de educação” (Canário, 2008, p. 31).

A multiplicidade de práticas de educação de adultos é identificada por Lima (2008) através de três tipos de lógicas: a “lógica de controlo social e de escolarização compensatória”; a “lógica da educação popular e do associativismo” e a “lógica de modernização económica e gestão dos recursos humanos”. Nesta linha de pensamento, Sanz Fernández (2006) destaca o “modelo receptivo alfabetizador” associado ao controlo social e à escolarização compensatória; o “modelo dialógico social” inerente à educação popular e ao associativismo e, por fim, o “modelo económico produtivo” representado pela modernização económica e pela gestão de recursos humanos. Esta tipologia vai ao encontro da conceptualização de quatro subconjuntos de práticas educativas avançadas por Canário (2008): “formação profissional contínua” orientada para a qualificação; a “alfabetização e o ensino recorrente” para ofertas educativas de segunda oportunidade; o “desenvolvimento local” para a valorização dos contextos locais, em articulação com a participação dos interessados e a “animação sociocultural”, orientada para o reconhecimento das experiências vividas nos contextos sociais. Em última análise, a tipificação enquadra-se igualmente na dualidade entre a concepção “bancária” e “problematizadora” de educação aludida por Freire (1977). A “educação bancária” tem subjacente uma visão domesticadora e o controlo através do depósito de informação, enquanto a “educação problematizadora” se baseia na criatividade e na possibilidade de reflexão crítica sobre a realidade, imbricada com a transformação social. Enquadrada numa clara flutuação terminológica, a diversidade subjacente às modalidades de educação de adultos é, assim, caracterizada por um conflito de interesses no que se refere aos princípios e finalidades. O campo da educação concretiza-se num complexo vasto de práticas educativas situado entre a tradição e a mutação, quer ao nível das finalidades, quer nos modos de actuação. Neste trabalho, a análise das práticas de educação de adultos baseia-se preferencialmente na tipologia das lógicas identificadas por Lima (2008) e assume-se que todas elas estão presentes e são confluentes em cada uma das diferentes modalidades educativas.

Como vimos anteriormente, persiste uma forte associação entre a educação de adultos e a escola. Esta lógica que prima pelo controlo social e pela escolarização de

segunda oportunidade é “marcada pela centralização da política e administração educativa” (Cavaco, 2002, p. 170), propondo-se por isso, reduzir o campo da educação de adultos a práticas formalizadas que são decretadas por políticas públicas. O ensino recorrente beneficia “de regras próprias e de uma importante rede pública já instalada e disseminada” (Lima, 2008, p. 41). Neste contexto, este tipo de ensino está enquadrado num conjunto de “elementos emblemáticos das políticas de educação de adultos entre meados das décadas de 1980 e de 1990, significativamente fazendo evacuar o conceito de educação de adultos dos discursos e das medidas governamentais de política educativa” (Lima, 2008, p. 41). É sob o protagonismo do poder estatal, que a relação entre o campo da educação de adultos e as práticas de natureza escolar se desenvolve, enquanto “processo destinado a suprir e colmatar as falhas resultantes das deficiências da educação escolar e/ou do atraso no acompanhamento da evolução acelerada do conhecimento” (Dias, 2009, p. 193). Deste modo, “a alfabetização de adultos perde, também, o seu carácter prioritário a nível da política pública, uma vez que esta se passa a centrar na promoção da escolaridade obrigatória dos jovens” (Cavaco, 2002, p. 170) que outrora tiveram insucesso, abandonaram a escola “diurna” e tiveram como consequência a não conclusão da escolaridade obrigatória. No entanto, esta “segunda oportunidade”, deixa-se igualmente caracterizar pelos mesmos preceitos da “primeira”, o que acaba por esvaziar a intenção que encerra, dado que se regista “uma reprodução do modelo diurno, autoritário, rígido e formal, burocrático”, tal como afirma Sancho (1996, p. 70).

Nesta óptica Sancho (1997, p. 70), tendo por base o pensamento de Loureiro (1983), refere que muito dificilmente se pode falar de “pedagogia em volta da mesma”, em que é possível estabelecer “um processo de educação mútua, realçando a relação «pé de igualdade de educador-educando», em que programar e avaliar devem ser atitudes sistemáticas e em que se realça a pedagogia de perguntas (por oposição à pedagogia de receitas)”. Por outro lado, a lógica de escolarização compensatória é igualmente caracterizada pela redução “à transmissão de conhecimentos que têm como fim último, por parte dos alunos, a obtenção do diploma da escolaridade obrigatória” (Sancho, 1996, p. 72), por parte dos “que não puderam obter na idade considerada «normal» e aos insucessos do sistema formal diurno, elevando assim as taxas da escolarização” (Sancho, 1996, p. 68). Depreende-se que o ensino recorrente que aspira proporcionar uma segunda oportunidade e compensar os baixos níveis de escolaridade, nomeadamente das camadas mais jovens que tiveram insucesso escolar, emoldura-se num conjunto de políticas que permite ao Estado assegurar o “controlo e reprodução social com consequências a médio e longo prazo” (Cavaco, 2002, p. 175).

No actual contexto, é necessário situar a problemática do ensino recorrente destinado a adultos, com base nos ditames e nos moldes resultantes da adesão de Portugal à União Europeia indissociável de uma forte relação com imperativos da modernização económica e da competitividade. Por isso, a “retórica da salvação do país pela educação é tão insistente quanto a inconsequência dos seus apelos em termos de realizações práticas” (Lima, 2008, p. 45). Mais à frente serão identificadas e problematizadas outras dimensões desta modalidade de acção educativa formal, na medida em que a mesma reconhece a escola enquanto modelo e lugar de relações assimétricas.

A “lógica da educação popular e do associativismo” reflecte as “transformações causadas pelo Iluminismo” (Finger e Asún, 2003, p. 87) e nos elementos da “tradição inicial” (Cavaco, 2009, p. 266) da educação de adultos, cuja educação ocupa um papel fundamental na formação de uma sociedade mais livre, justa e igualitária. Ou seja, a génese da educação de adultos é caracterizada pela participação democrática e pela mudança social, sendo a sua expressão visível ao nível planetário, desenvolvido numa tradição de lutas políticas e de movimentos sociais (Lima, 2008), que aspiram à “emancipação na expectativa de uma sociedade melhor, mais justa, mais livre e mais democrática” (Finger e Asún, 2003, p. 88). A “lógica da educação popular e do associativismo” é, assim, consolidada através de iniciativas de carácter não-governamental, designadamente do foro popular, de que são exemplo: movimentos operários e sindicais, associações populares e de colectividades de instrução e recreio, entre outras.

A educação de adultos é uma “consequência lógica dos movimentos sociais em que há uma prática educativa, não só política como também social” (Finger, 2008, p. 17). Em Portugal, durante o Estado Novo, a educação de adultos afirmou-se como um campo de resistência e autonomia, à margem da esfera do Estado, muitas vezes obrigada “à clandestinidade” (Cavaco, 2009, p. 266). Sendo que tais movimentos “só muito transitoriamente tiveram algum impacto, para bem cedo terem sido objecto de uma espécie de esmagamento” (Lima, 2008, p. 33), perante as políticas vigentes e divergentes a favor da normalização social.

As práticas de educação popular e de associativismo têm subjacente a concepção abrangente de educação de adultos que se configura a um “movimento de contra-corrente, a favor da crescente autonomia das pessoas e na oposição a toda e qualquer corrente de natureza totalitária dentro da sociedade”, conduzindo “à mudança e à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas e para o planeta” (Lima, 2008, p. 40). A dimensão educativa das práticas de educação popular e de associativismo, é

emoldurada por aquisição de saberes que se constroem fora da escola, nomeadamente num:

“imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões” (Canário, 2007, p. 14).

Tendo em conta que a amplitude das práticas de educação popular e de associativismo transcende o referencial do modelo escolar como lugar exclusivo do saber, o “uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido” (Fernández, 2006, p.40). Neste sentido, as práticas de educação popular e de associativismo comportam experiências colectivas de modo a possibilitar uma maior solidez na acção. Este conjunto de práticas, dá assim lugar a “significados prévios e constrói colectivamente outras representações sociais” (Souza, 2007, p. 50), através de princípios gerais sobre o mundo e sobre a relação humana, não se limitando, por isso, aos saberes de ordem política, ética e estética. Segundo Souza (2007, p. 54), estas práticas educativas comportam “manifestações particulares e específicas, conhecimentos, tecnologias e ciências”.

Por outro lado, e um pouco por todo o mundo, as práticas de educação popular e de associativismo, “muitas delas inspiradas nas ideias de Paulo Freire e na perspectiva humanista” (Cavaco, 2009, p. 165), são procuradas por adultos pouco ou nada escolarizados, aquando das campanhas de alfabetização. Estas práticas educativas têm como intuito a “consciência do direito de dizer a palavra” por meio de uma proposta metodológica alicerçada na teoria dialéctica do conhecimento, designada, segundo Freire, como “tema gerador”. Isto é, tendo como ponto de partida da aprendizagem palavras que façam parte do vocabulário dos participantes.

As campanhas de alfabetização que se reportam aos contextos populares e associativos, e que se inspiram nas ideias de Paulo Freire (1977) e na perspectiva humanista assentam, assim, numa perspectiva de consciencialização por meio do desenvolvimento crítico, ou seja, são norteadas pelos princípios subjacentes a uma visão crítica e dialógica da educação defendida pelo autor, conceptualizada por “educação problematizadora”. Segundo Freire, permite a descoberta, é orientada sobre a criatividade e estimula uma acção e reflexão autênticas sobre a realidade ao mesmo tempo que responde, assim, à vocação dos homens que só são autênticos quando se comprometem na transformação da realidade a favor da redução do analfabetismo.

A intervenção do Estado e de organismos públicos nesta esfera, por meio de apoios públicos às associações nas quais se inserem modalidades de educação não formal e informal, desencadeia um conjunto vasto de campanhas com o intuito de compensar os analfabetos e eliminar o analfabetismo. Estas campanhas caracterizam-se por serem excessivamente centralizadoras; pelo uso inadequado das metodologias e por serem orientadas com base numa lógica escolar, marcando assim o fracasso do nível da aquisição do saber, sobretudo pela exterioridade que os conteúdos assumem, onde a identidade de cada participante deixa de ser considerada (Cavaco, 2009). Deste modo, aproximam-se de uma visão “bancária” de educação, considerada como o acto de depositar (Freire, 1977).

Por sua vez, a evolução do âmbito da educação de adultos, subjacente à “lógica de modernização económica e gestão dos recursos humanos”, ganha importância a partir de meados dos anos 90, nomeadamente após a adesão dos estados membros da União Europeia, cuja administração central de cada país é protagonizada e auferida de um conjunto significativo de fundos a favor da educação de adultos. No caso português, é com a introdução do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) que as práticas de qualificação e gestão de recursos humanos ganham uma particular relevância, ao centralizar “as modalidades de ensino recorrente e de formação profissional e inscrevendo-se numa orientação de qualificação da mão-de-obra e de modernização económica”, tal como refere Lima (2008, p. 44).

Neste caso, a formação é subordinada à “produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo” (Canário, 2006, p. 35) e associa-se, paralelamente, ao desenvolvimento económico e à resolução do problema do desemprego. Neste sentido, as práticas de qualificação e gestão de recursos humanos, associam-se a “processos individuais de aprendizagem aparentemente neutros e despolitizados, a abordagens de ajustamento e de adaptação funcional aos imperativos do capitalismo global” (Lima, 2008, p. 43). A ideia de formação é, assim, reveladora de um mundo (aparentemente) desenvolvido. Segundo Fernández (2005, p. 87), o “grande sector da população adulta que nestes momentos procura formação não o faz nem por possíveis deficiências do seu passado académico nem devido às suas interrogações sociais”, mas sim com o intuito de dar resposta aos novos desafios de natureza laboral. Contudo, há que saber reconhecer que no decurso desta nova orientação política da formação:

“A educação básica e a educação popular, que permanecem com o estatuto de promessas por cumprir da Modernidade, (...) foram sujeitas a uma

grande erosão, desvalorizadas pelas orientações modernizadoras e da gestão de recursos humanos, mesmo quando elevadas percentagens da população adulta portuguesa continuam a evidenciar uma manifesta falta de acesso aos elementares níveis de educação básica, de alfabetização ou de literacia” (Lima, 2008 p.34).

É num contexto ainda marcado por elevadas taxas de analfabetismo que a formação profissional contínua, orientada para a qualificação e requalificação e submetida a uma perspectiva instrumental e adaptativa, “tem vindo a ser objecto de uma clara segmentação, frequentemente subordinada a paradigmas tradicionais de tipo escolarizantes”, tal como refere Lima (2008, p. 35). Nestes termos, a finalidade da aprendizagem é indubitavelmente económica e não social, ou melhor, anula a necessidade de aposta numa educação de matriz problematizadora e crítica que permite a emancipação.

As práticas de qualificação e gestão de recursos humanos que permitem “encarar o adulto como o principal recurso da sua formação” (Canário, 2008, p. 112) são destinadas a pessoas adultas que querem e necessitam saber mais, especialmente para fazer face aos desafios laborais. Estes adultos, com níveis cada vez mais altos de formação e de qualificações, empenham-se em processos de procura de saberes de ordem científica e técnica que permitem estrategicamente obter a “capacitação individual na luta competitiva por oportunidades de vida, culturais, sociais e económicas” (Finger, 2008, p. 27), numa perspectiva adaptativa às circunstâncias globais.

Quando se fala em aprendizagens desenvolvidas nos percursos de formação profissional inicial ou contínua, evidencia-se a forte dificuldade de executar a transferência para os contextos de trabalho. Para Canário (2008), a separação entre a formação e o contexto de trabalho dá-se porque “a aquisição de um conjunto de saberes, a interiorização de um conjunto de valores e o domínio de um conjunto de gestos técnicos, não constituem pré requisito susceptíveis de uma transferibilidade linear”. É nesta linha de pensamento que o papel da experiência, em junção com os contextos de trabalho constitui, segundo Canário (2008), “dois pontos-chave para repensar as políticas e práticas de formação profissional contínua, conferindo-lhes sentido e pertinência”.

A evolução da educação de adultos, por via do consumo de “pacotes” de formação profissional destinados a pessoas qualificadas, veio provocar uma alteração terminológica do campo, nomeadamente a “substituição” de educação de adultos por “formação de adultos”. Esta designação associa-se a um hibridismo conflitual a favor da “mercantilização da educação”, que se destina somente a alguns, mas que “está

muito longe de se revelar eficaz em termos dos resultados que reclama” (Lima, 2008, p. 49). Para Cavaco (2008), as práticas de educação que se encontram subjugadas aos ditames globais da qualificação e gestão de recursos humanos contribuem, assim, “para aumentar as desigualdades educativas, sociais e económicas”. Por isso, dado o sentido económico e lucrativo subjacente ao campo da educação de adultos, Finger (2008) afirma caminhar-se cada vez mais para uma actividade privatizada que irá permitir acentuar a crise do projecto original da educação de adultos, cuja moeda de troca é o poder do dinheiro, enquanto este “modelo” continuar a persistir. É nestes moldes que as práticas de educação de adultos se enquadram, actualmente, num discurso que valoriza o bem-estar individual em detrimento do bem-estar colectivo, em última análise, a favor das pressões que a competitividade nos coloca.

Educação e Formação: modalidades educativas

O processo educativo, ao invés do ensino e da pedagogia, existe desde as origens da humanidade. Na verdade, a educação é um processo intemporal, pertencente a todas as sociedades, que está inteiramente relacionado com as interações estabelecidas entre os seres vivos. Logo, ao contrário da pedagogia e do ensino, a educação supera a transmissão de conhecimentos, afigurando-se, assim, a um processo alargado de interações sociais e de socialização que sempre existiu, devido às potencialidades educativas da comunicação humana, numa óptica de sobrevivência. De acordo com Canário (2008, p. 221), a socialização consiste num “processo de construção da realidade social que permite romper com uma perspectiva de socialização como o resultado exclusivo, ou dominante, de constrangimentos externos exercidos sobre cada indivíduo.” Nas palavras de Dewey, “não só é a vida social idêntica à comunicação como toda a comunicação (...) é educativa” (2007, p. 23). A educação, enquanto processo de socialização, associa-se, assim, ao conceito de cultura avançado por Freire (1971, p. 109), quando refere que é uma recriação do homem numa “aquisição sistemática da experiência humana”. É neste sentido que “a aprendizagem ao longo da vida foi, desde o início da história da humanidade, uma constatação óbvia” (Alcoforado e Ferreira, 2012, p. 7).

A crítica preconizada por Freire (1977) a respeito da concepção bancária de educação, como prática de dominação, é essencialmente fundamentada nos parâmetros da educação que se presta a receber e incorporar passivamente certo conjunto de aspectos, quer pela escola, ou especificamente pelo professor, quer por qualquer outro segmento da sociedade, como por exemplo a família. A concepção bancária de educação, associada à ideia de depósito de informação é marcada pela

ausência de diálogo e presença de uma comunicação unidireccional, permite perpetuar a “consciência ingénua”, bem como a “cultura de silêncio”. Neste entendimento, processo educativo comporta uma visão fechada, mas aceitável aos olhos da sociedade, ao “estabelecer limites e impedimentos à formação da consciência crítica, tornando restrita a liberdade do homem e negando-lhe as condições para conhecer a totalidade e o sentido real das relações sociais em que está envolvido” (Rummert, 2007, p. 23). Neste postulado, a escola e a família podem ser consideradas como contextos onde, para a concretização das finalidades educativas de cariz formal, existem pessoas destacadas para o efeito, suficientemente capazes de reproduzir certos valores e princípios que, conseqüentemente, encerram a dicotomia entre o individual e o social. Contudo, compreende-se que a socialização no seio escolar e familiar são importantes, até certo ponto, para a transmissão da herança cultural. Na orientação deste trabalho, a educação obedece a um conjunto de referências e interesses multidimensionais. Ou seja, tal como refere Freire (1977), toda a educação é um acto político, por isso não é passível de ser percebida na neutralidade.

Em larga medida, é desta forma que a educação ocorre: entre processos de fechamento e processos de abertura, movimentos com tendência à continuidade – tradição – e movimentos com tendência à mudança – ruptura. Logo, “não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias” (Freire, 2001, p. 14).

Neste trabalho, entende-se a educação e formação como processos que se confundem com o processo amplo da socialização que ocorre em todos os momentos da vida e em todos os lugares, privilegiando a reflexão e análise a contextos educativos informais, não-formais e formais (Canário, 2005). Neste caso, a socialização, para além da escola, faz realçar uma multiplicidade de contextos e processos suficientemente capazes de despoletar a aprendizagem. Este é um ponto de vista fundamental para compreender o processo de formação presente nos percursos de vida dos educadores de adultos que foram entrevistados.

Nas páginas seguintes destacam-se alguns aspectos que permitem considerar a argumentação da complexidade e diversidade inerente ao processo educativo, assim como o facto de este se manifestar ao longo da vida, de forma pouco estruturada. Dado que “não poderemos compreender o fenómeno cada vez mais complexo da formação, educação e aprendizagem (...) a partir de visões simplistas” (Fernández 2006, p. 85), é fundamental problematizar e desmistificar certos aspectos que possibilitam uma visão mais alargada acerca do processo educativo.

Tomemos como exemplo as palavras de Durkheim (1890, p. 38) ao mencionar que o objectivo da educação não é o de transmitir conhecimentos, mas sim gerar um “estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” Somos, assim, levados a reconhecer que a educação não corresponde a uma idade específica, nomeadamente aos escalões etários que coincidem à infância e juventude, “embora a instituição escolar sempre tenha assumido como prioritário, em todos os sistemas nacionais modernos, o ensino de crianças, adolescentes e jovens” (Fernández, 2006, p. 7). Por seu turno, a educação realiza-se na infinidade dos espaços sociais que assentam numa multiplicidade de situações quotidianas ao longo da vida, com referência a determinados valores e princípios. Deste modo, entende-se que a educação se encontra omnipresente na vida diária de cada sujeito, independentemente da sua idade, o que lhe confere um carácter diacrónico, ora espacial, ora temporal.

Os trabalhos empíricos, produzidos no âmbito das Ciências da Educação, da autoria de Cavaco (2002), Montenegro (2003) e Santos (2004) vêm, neste sentido, reforçar a importância da socialização, enquanto processo que permite aceder a um conjunto alargado e diversificado de situações educativas. Tendo como objecto de estudo um grupo de idosos não-escolarizados, o trabalho de Cavaco (2002) “Aprender fora da escola: Percursos de Formação experiencial”, que é sustentado na abordagem biográfica, vem evidenciar que os não escolarizados adquiriram um conjunto de saberes ao longo da vida que lhes permitiu fazer face aos desafios profissionais, familiares e sociais. Assim, põe a tónica na importância dos contextos não formais e informais, bem como a valorização do papel da experiência no processo de construção e de formação de cada um. O trabalho de Montenegro (2003) designado por “Aprender com Ciganos: processos de ecoformação” teve como objectivo compreender de que modo o contacto de profissionais de educação com pessoas de etnia cigana alteraria os seus modos de agir e as suas concepções sobre os processos educativos e de escolarização. Os resultados demonstram que o processo de socialização se confunde com o de aprendizagem, uma vez que foi através da socialização com os ciganos que os profissionais aprenderam a “saber lidar com...”, adoptando uma postura empática, como a autora refere, na “escuta sensível” do outro. Por fim, o trabalho de Santos (2004), intitulado “Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana”, vem valorizar a existência de outras formas de educação para além da escola. Destaca a vertente socializadora do bairro, da família e também da escola enquanto elementos integradores que permitem a construção de uma visão do mundo aí fundamentada e contextualizada.

Neste trabalho adoptamos o conceito de socialização numa perspectiva abrangente, na medida em que consideramos que a mesma se confunde com a educação, ultrapassando as relações familiares e escolares, não dependendo somente do contexto. Abrange aprendizagens que não são transmitidas ou adquiridas de modo intencional, que permitem aos indivíduos serem autores de si mesmos, activos na construção da sua pessoa. Este paralelismo ajuda-nos, assim, a vislumbrar a essência da educação enquanto prática social, cuja variação entre o espaço e tempo é trespassada pelos limites e possibilidades de cada um. Desta forma, trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro da diversidade e vice-versa; por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (Morin, 2003).

A progressiva tomada de consciência de que a educação se posiciona para lá das formas tradicionais de educação, destinadas a públicos jovens, induz-nos para um ponto de vista mais abrangente. Neste sentido, ela deixa de ser a preparação para a vida, mas a própria dinâmica vital, num processo que se desenrola ao longo do tempo. A amplitude subjacente ao conceito de educação vai ao encontro do nível “informal” da acção educativa preconizado por Canário (2008, p. 80), quando refere que “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, (...) correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas”. Podemos concluir que o processo educativo tem lugar no mundo em que habitamos, em estreita relação com o outro. Contudo, cada um assume a responsabilidade individual da condução desse processo de aquisições.

A responsabilização da condução do processo educativo passa acima de tudo pela capacidade de mobilizar o conjunto de recursos disponíveis, em que a relação pesquisa-reflexão-acção assume a centralidade do processo de aprendizagem. Não se consubstancia na premissa de uns ensinarem outros, por via de transmissão e reprodução de certos conteúdos, mas sim de criar um conjunto de condições que possam propiciar a aprendizagem por meio da autonomia. Não se trata de um processo que se concretiza de forma fechada e egocêntrica, mas sim por meio de relações interpessoais, em que o diálogo ocupa um lugar central, assente na perspectiva de que todos aprendem uns com os outros. Por isso, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1977, p. 39). Deste modo, “a afirmação do eu, no sentido de uma automatização construída no confronto com a sujeição do meio ambiente, sobressai muito claramente como processo central do curso da vida” (Dominicé, 2010, p. 221).

A visão ampla de educação, que assenta na dialéctica relacional entre o indivíduo, o ambiente sociocultural e o outro, numa perspectiva de co-participação é

descrita por Freire (1977) como “educação problematizadora” ou “educação para a liberdade” em oposição à “educação bancária”, promotora da “cultura de silêncio”. A educação problematizadora, que se situa num tempo e num espaço, preconiza que os conhecimentos se constroem e são adquiridos na relação dialógica com a realidade. Por isso, funde-se na criatividade e estimula a reflexão e a acção sobre a realidade. Quando se exclui o diálogo, dimensão basilar da aprendizagem, dificilmente o homem pode obter conhecimentos e, assim, entender a sua própria realidade. Este conhecimento leva o homem a entender a realidade, nas suas mais diversas formas, através de um processo de consciência. Nesta óptica, destaca-se uma visão da educação que valoriza a cultura, as histórias de vida na sua dimensão biográfica e a acção colectiva transformadora, o seu “modus operandi” é capaz de preparar as pessoas para intervirem na realidade, orientada para a construção da cooperação social e para a democracia. Para além do processo de educação se desenrolar ao longo da vida, numa busca incessante de “ser mais”, baseia-se, paralelamente, na pessoa humana e na sua capacidade de transformação contínua e permanente com o propósito de desenvolver as várias dimensões do ser humano (intelectual, política, ética, estética, social e afectiva). Ou seja, a dimensão aberta e problematizadora de educação reorganiza a esfera ético-política das vivências, permitindo, assim, encará-la numa perspectiva mais humanista.

Educação sem diálogo não existe. É nesta perspectiva que Furter (1966) evidencia a importância de pensar a educação de uma forma ampla, tendo como ponto de partida e de chegada o homem. O autor salienta que o humanismo consiste na atribuição de uma “certa qualidade e uma grande densidade às relações humanas, não só porque a tarefa que o homem assume necessita do apoio do outro, mas sobretudo, porque o humanismo é uma busca real de fraternidade, de liberdade e de igualdade” (p.172). Assim, o autor acrescenta que o humanismo da educação “não se pode reduzir a impor modelos, a partir de um homem tido, a priori, como ideal”, uma vez que o humanismo comporta a “tomada de consciência da nossa plena humanidade como condição e obrigação: como situação e projecto” (p. 165).

Compreende-se que o processo de educação ao longo da vida está longe de se aproximar ao referente de aprendizagem escolar, de natureza prescrita, assemelhando-se, antes, a um conjunto vasto de experiências formativas na relação com o contexto (eco-formação) e com as pessoas (hetero-formação) que dele fazem parte. Todavia, para que essas experiências possam ganhar o estatuto de “educativas”, é necessário que exista um tratamento, o qual exige a reflexão sobre as mesmas (auto-formação). Ou seja, é indispensável explorar o seu potencial formativo. No seguimento desta abordagem, Nóvoa (2010, p. 158) destaca três grandes

movimentos de contestação ao modo de pensar e de actuar do paradigma escolar: “o movimento da escola nova”, “o movimento de educação permanente” e a corrente das “histórias de vida e do método (auto)biográfico”. Estes movimentos, ainda que longe de se efectivarem nos contextos de formação, permitem, no entanto, compreender a educação de uma outra forma, concedendo, paralelamente, ao conceito de formação uma leitura renovada em termos epistemológicos.

A emergência da corrente das “histórias de vida” ou o “método (auto)biográfico”, entre finais dos anos 70 e inícios dos anos 80, trouxe ao conceito de formação um reconhecimento no domínio da educação de adultos, passando esta a ser entendida como uma dimensão da formação do ponto de vista das pessoas. Neste particular, correspondem às opções metodológicas deste trabalho, numa “encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem”, que dá lugar a leituras da “sociedade por meio de uma biografia” (Ferrarotti, 2010, p. 36). No âmbito desta corrente, o termo formação vem “agrupar-se, progressivamente, a conceitos de múltiplas acepções, nomeadamente: processos, temporalidades, experiências, aprendizagens, conhecimentos e saber-fazer, temática, tensão dialéctica, consciência, subjectividade, identidade” (Josso, 2002, p. 28). A formação, ao ser entendida do ponto de vista da pessoa, “depende fundamentalmente das características sociais, culturais, psicológicas do aprendente e, claro, da sua história familiar e pessoal” (Josso, 2008, p. 117). Neste sentido, a corrente das “histórias de vida” leva-nos a questionar como se formam os adultos?”, provocando uma “revolução paradigmática na perspectiva de abordar os problemas da educação, deslocando para a perspectiva da aprendizagem aquilo que o modelo escolar historicamente fixara na perspectiva do ensino” (Canário, 2006, 163). Por isso, neste trabalho, o termo formação não se limita às práticas educativas que se voltam para a formação profissional de natureza instrumental; elege e respeita apenas alguns desenvolvimentos do campo da educação de adultos para enquadrar um processo lato de auto-construção que tenta “perceber o que é a formação do ponto de vista do sujeito aprendente. Como é que nós aprendemos?” (Josso, 2008, p. 120).

Resultante do processo de consciência em relação com o outro e com o contexto, a dimensão da autoformação “depende, primeiro em reacção-reflexo, depois em reflexão-acção” (Pineau, 2010, p. 102). Segundo Lerbert (1981), a autoformação é um processo que não se dissocia do contexto e do outro, que dá lugar a:

“(...) um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma dinâmica mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objecto específico entre os outros objectos, diferenciar-se deles, reflectir-se, emancipar-se a autonomizar-

se: numa palavra, autoformar-se. Nasceu o sistema-pessoa” (cit. in. Pineau, 2010, p. 103).

De acordo com Freire (1974, p. 23), tomar consciência, base de todo e qualquer processo educativo e formativo, contrai a relação que deve existir entre o pensar e o actuar. Ou seja, corresponde a “um caminho para algo fora de si mesma que a rodeia e a apreende graças a seu potencial de ideacção”.

De forma a assinalar a diversidade das aprendizagens que advêm da educabilidade humana no decurso da vida, que assumem naturezas e contextos distintos, passaremos de seguida a identificar as três modalidades educativas: formal, não formal e informal. Estas são complementares entre si, uma vez que no processo educativo é indispensável a sua conjugação, na medida em que “nenhuma por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 30). Perante a progressão da modalidade informal para a não formal, e só posteriormente o surgimento da modalidade formal, na sociedade ocidental moderna, Canário (2008) caracteriza a complexidade das modalidades educativas que assumem a “ideia de continuum”, integrando três níveis distintos da acção educativa:

“um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na simetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação;

um nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas «à medida» de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação de adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver;

um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas.” (2008, p. 80).

Torna-se importante mencionar que os momentos educativos de natureza formal, quando comparados com os restantes, ocupam um lugar de complementaridade que advêm da frequência de certas instituições promotoras de educação escolar e académica, legitimadas pelo Estado. Neste trabalho, a educação informal é passível de ser confundida com a educação não formal, dadas as similaridades que assumem, ainda que diferindo relativamente ao nível de formalização da acção educativa. Estas duas modalidades educativas assumem

particular importância, uma vez que é no quotidiano que o processo de formação se dá a conhecer por via de múltiplas relações sociais. Deste modo, toda e qualquer dinâmica educativa, independentemente dos aspectos culturais que a particulariza, conduz a um ciclo sempre inconclusivo, evidenciando as premissas da necessidade e permanência da educação ao longo da vida, quer sejam de âmbito formal, não formal ou informal. Assim, é inegável a complementaridade entre as três modalidades, na sociedade actual, uma vez que possibilita dar “uma maior atenção às necessidades e capacidades individuais e colectivas; a melhoria da formação de professores e formadores e a autonomia dos formandos” (Cavaco, 2001, p. 65).

Apesar dos conceitos de educação e formação terem uma génese epistemologicamente distinta, neste trabalho assumem, como anteriormente referenciado, uma perspectiva ampla, estando, de certa forma, relacionados em termos semânticos. Assim, estabelece-se que estes conceitos relacionam sempre a aprendizagem como algo que é adquirido com o eu, com os outros e com os diversos contextos, variando estes últimos entre formal, não formal e informal. A aprendizagem só é concretizada aquando da reflexão acerca das experiências vividas nesses mesmos contextos.

Modalidade de educação formal

Diante da totalidade dos processos educativos que têm lugar no decurso da vida, e que conjugam múltiplas possibilidades de aprender na relação com o outro e com a sociedade, existe uma modalidade de educação relativamente recente, de natureza intencional, rígida e formal: a do ensino directo ou escolar (Dewey, 2007). Neste trabalho, esta modalidade educativa é designada por educação formal, em que “o protótipo é o ensino dispensado pela escola” (Canário, 2008, p. 80). Este autor concebe a escola em torno de três eixos distintos: “a escola é uma *forma*, é uma *organização* e uma *instituição*” (2005, p. 62).

Enquanto *forma*, a escola remete para “uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente”, ao surgir “baseada na revelação, na cumulatividade e na exterioridade, possui autonomia própria e pode, portanto, existir independentemente da organização e da instituição escolar” (Canário, 2005, p. 62). Na vertente de *organização* a escola compreende a relação entre o “mestre” e a classe e “modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (Canário, 2005, p. 62). A dimensão organizacional da escola, ao longo dos tempos, “sofreu um processo de naturalização,

que lhe confere um carácter inelutável e a fez aparecer como «natural» (Canário, 2005, p. 62), dificultando, por isso, a afirmação de outras modalidades educativas. Por seu turno, ao assumir o papel de *instituição*, a escola tem por base “um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos (...), desempenha um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política” (Canário, 2005, p. 62-63).

Ao pensar e contextualizar a escola enquanto protótipo da modalidade de educação formal é importante mencionar que a sua institucionalização, a nível internacional, ocorre no século XX e “corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como factor económico de primeira importância” (Canário, 2005, p. 79). Nas palavras de Rodrigues e Nóvoa (2008, p. 7), “a escola torna-se numa das primeiras instituições da globalização”. Por isso, não é de estranhar que a escola seja feita “à imagem dos (...) princípios reguladores presentes na produção económica: a produção em massa, com a tentativa de realizar economias de escala e ganhos de produtividade através do incentivo à inovação tecnológica” (Canário, 2005, p. 80). Este conjunto de princípios globais operacionalizam-se pelo Estado, confiando “a educação formalizada a determinadas instituições e agentes, para uma composição, através da qual o Estado chamou a si as funções de domínio, controlo, regulação e orientação” (Magalhães, 2010, p. 56).

Portanto, para além da definição que é imposta ao nível dos conteúdos a leccionar, da selecção dos manuais escolares e do regulamento de funcionamento da instituição escolar, o Estado, que se insere num contexto mais amplo de dependência, impõe “a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (Delors, 1996, p. 48). A escola desenvolve-se mais especificamente através de um conjunto de valores próprios que pretendem unificar a cultura, a língua e a política. É neste sentido que as políticas públicas, que norteiam as práticas de educação formal, devem ser entendidas como parte integrante de um contexto histórico e social que compreende diversas dimensões, nomeadamente culturais e ideológicas, estando actualmente subjugadas ao imperativo da “modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada, comandada por orientações de tipo vocacionalista e de produção e de capital humano” (Lima, 2008, p. 33).

Na mesma ordem de ideias, Postic (1990, p. 29) menciona que as práticas de educação que ocorrem sob os parâmetros da modalidade de educação formal são inseparáveis “do poder social e que o poder social comanda o poder pedagógico, servindo-se deste para se afirmar e consolidar”. Illich (1985, p. 60) acrescenta que a

escola é “a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade”.

A educação formal decorre em contextos organizados e estruturados, nomeadamente em instituições construídas para “ensinar” e “formar”, com uma ideologia assente na “assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário 2008, p. 80). Este nível de pensamento, que formaliza a acção educativa, associa-se a um “processo de inculcação e de imposição” (Lesne, 1984, p. 47), em que o saber se focaliza, fundamentalmente, na pessoa que “ensina”. Esta assume um papel activo, cuja função é caracterizada pela transmissão de saberes aos elementos que tendem a ser passivos nesse processo. Assim, é possível afirmar que a educação formal diz respeito a um “lugar destinado a dar e receber instrução, em que a acção exercida (...) é realizada à força e não por livre consentimento” (Canário, 2005, p. 72) assumindo, por isso, formas de trabalho pedagógico pautadas pelo modelo “tradicional” ou “bancário”. Neste sentido, Cavaco (2010, p. 64) salienta que é no âmbito da modalidade de educação formal que “as pessoas são sujeitas à exposição de teorias, princípios e leis que se apoiam em experiências reportadas pela experiência de outros”. Na mesma linha de pensamento, Canário (1994, p. 31) refere-se à modalidade de educação formal a partir da estruturação de três ideias-chave, balizadas por três conceitos principais (intencionalidade, formalização e heteroformação):

“ (...) a primeira é a de se tratar de uma situação que todos os intervenientes identificam como educativa, marcada pela intencionalidade. A segunda é a de se definir uma situação pré-programada, de que lugares, tempos e conteúdos são objecto de um cuidadoso processo de formalização. A terceira corresponde a estarmos perante uma situação de heteroformação, marcada pela assimetria de saber e de poder entre um formador e um «formando», a quem são atribuídos «papéis» com contornos claros e delimitados”.

Aquele que é designado para “ensinar” e “formar” o outro ocupa um lugar central e activo na modalidade de educação formal. A sua principal função, desempenhada de acordo com aquilo que a sociedade espera dele, corresponde fundamentalmente à transmissão de saberes teóricos e técnicos por meio de uma relação que prima pela imposição de conteúdos extraídos de programa curricular. Aquele que “ensina” (professor) tende, assim, a agir de forma unificada face ao colectivo (alunos) que é obrigado a aprender. No entanto, é óbvio que esse colectivo possui características e necessidades de aprendizagem muito heterogéneas. Portanto,

é sob uma condições teoricamente indiferenciada que a escola operacionaliza uma imposição colectiva de saberes que curiosamente devem ser retidos a título individual.

É neste quadro que a modalidade de educação formal se aproxima da concepção “bancária” de educação, avançada por Freire, uma vez que as práticas educativas conjugam o acto de depositar, em que os educandos são depositários e o educador é depositante (Freire, 1977). O professor, enquanto sujeito intrínseco da modalidade que formaliza a acção educativa, aproxima-se da figura do “instrutor”, defendida por Josso (2008), “presente apenas para transmitir conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos”, ao passo que o “restante é-lhe completamente indiferente (...). Há uma espécie de ignorância total de quem é a pessoa”. Para além disso, a relação entre professor e aluno compreende uma certa dependência diligente, abdicando o professor de questionar e ensinar a questionar, de usar e ensinar a usar o pensamento crítico. Assim, privilegia-se “o desenvolvimento abstracto, em detrimento doutras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela imaginação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou de destreza manual” (Delors, 1996, p. 48); em detrimento de um crescimento harmonioso da pessoa humana.

É sob a alçada de múltiplas políticas públicas que os propósitos da aprendizagem que se reportam à escola, enquanto protótipo da modalidade de educação formal, assinalam, fundamentalmente, o “soletrar textos académicos ou escrever listas e assinar” (Fernández, 2006, p. 29). Por isso, não só se afigura uma modalidade educativa que conjuga práticas muito complexas, como não tende a considerar “o ensinar a pensar, lendo, nem ensinar a codificar a experiência ou o próprio pensamento, escrevendo” (Fernández, 2006, p. 29). Assim sendo, é ao serviço da reprodução e não da criatividade que a “memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes” (Canário, 2005, p. 69). Nesta ordem de ideias, compreende-se que as práticas educativas que se emolduram no âmbito dos contextos formais de educação, confinando-se a um processo de socialização controlada, disciplinadora e que age de forma uniformizada e concentrada num programa de conteúdos. Por isso, entram em ruptura e menosprezam as aprendizagens que ocorrem fora desse contexto. É ao concentrar toda a aprendizagem numa prescrição de conteúdo que se desvaloriza a aprendizagem do seu ponto de vista mais amplo, nomeadamente no que refere aquilo que o indivíduo “realiza sobre si próprio, em interacção com os outros e com o mundo, a partir do património experiencial” (Canário, 2005, p. 192).

Por este prisma, não é de estranhar que recorrentemente se associe a frequência escolar a um momento pouco significativo no percurso de vida. Tal acontece porque ignora a dimensão social daqueles que nela participam. Ou melhor, a escola encerra um distanciamento entre os conteúdos que tenta transmitir e as especificidades das histórias de vida de cada sujeito. Daí que ao esvaziar os conteúdos da realidade das pessoas, os mesmos não sejam por elas compreendidos. Desta forma, refere Canário (2005, p. 159), a questão central da escola “é a ausência de sentido para o trabalho escolar”. Neste modelo de aprendizagem, os conteúdos tendem a ser transmitidos sem ter em conta as particularidades do público ao qual se dirige a prática educativa. Uma vez que são considerados de forma atomista, é natural que deixe transparecer sinais de descontentamento, remetendo para o insucesso escolar, a frustração e a indisciplina. Por esta perspectiva, é importante frisar que “não há acção educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes”, tal como menciona Canário (2000b, p. 131). Esta atitude, intrínseca à educação formal, emerge da dificuldade de lhe atribuir um sentido positivo, fruto da fricção entre a essência e a complexidade da pessoa, quando confrontada com os modos do trabalho escolar. Paralelamente, “a ideia secular de que a escola não é um lugar de divertimento e de que o trabalho exige esforço e sacrifício contribui para difundir uma concepção do trabalho escolar como algo penoso mas necessário” (Canário e Alves, 1999, p. 593). É neste quadro que se compreende que a escola, enquanto protótipo da modalidade de educação formal, dificilmente atende às especificidades do contexto dos que nela participam, uma vez que a sua grande preocupação reside na transmissão dos conteúdos.

As modalidades educativas encontram-se, hoje, inscritas numa visão modernizadora e mercantilizada de educação. Em Portugal, é no contexto da integração na União Europeia que se registam um conjunto de políticas públicas que vêm reforçar a importância da formação profissional numa perspectiva de adaptação aos desafios e exigências globais (Lima, 2008). É então no âmbito da adesão à União Europeia que começa a ser visível uma aproximação entre a formação profissional e a gestão de recursos humanos. Contudo, a natureza destas políticas públicas acaba por ser “indiferente à maioria de uma população adulta que se encontra culturalmente e economicamente excluída do já ideologicamente celebrado «mercado da aprendizagem»” (Lima, 2008, p.43). Neste sentido, as políticas públicas vêm enfatizar a importância da formação profissional enquanto dispositivo que possibilita uma adaptação, a favor da ideia de vida activa, iniciada no ensino básico. As acções de formação enquadram-se, assim, na aquisição de conhecimentos e de competências

profissionais por forma a responder à ideia de necessidade de adaptação, bem como na evolução tecnológica que se faz sentir.

Em Portugal, e de acordo com a Lei de Bases do Ensino - Lei 46/86 de 14 de Outubro (com as alterações introduzidas pela lei nº 42/05 de 30 de Agosto), as práticas de formação profissional passam a ser desenvolvidas em torno de uma grande diversidade de instituições que são pensadas para o efeito, nomeadamente: escolas de ensino básico e secundário; protocolos com empresas e autarquias; apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais; dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade e criação de instituições específicas. Quanto à sua estruturação, consagra-se num conjunto de acções que permitem: a iniciação profissional; a qualificação profissional; o aperfeiçoamento profissional e a reconversão profissional. É nesta perspectiva que Canário (2000a, p. 177) menciona que os discursos que recaem sobre a formação profissional “tendem a considerar que ela diz respeito ao mundo empresarial devendo, portanto, reger-se por critérios e valores específicos do mundo empresarial (produtividade, eficácia, lucro)”.

Para Canário (2000a, p. 118), a “formação profissional é tradicionalmente uma formação muito orientada para desempenhos específicos e delimitados”, baseia-se “na ideia de especialização e na ideia que a produção de conhecimento será tanto mais rigorosa quanto mais delimitada for a restrição do objecto de estudo”. Estas práticas assentam numa “descrição em termos de estratégias pedagógicas, de objectivos pedagógicos, de conteúdos a ensinar, de gestos a adquirir, para que os formandos se venham a encaixar nos perfis profissionais que foram previamente definidos” (Canário, 2000a, p. 115). Operacionalizam-se “tradicionalmente segundo uma lógica de acumulação de informação, em sistemas formativos orientados para a produção de saberes, privilegiando os processos de tratamento e mobilização da informação” (Canário, 2000a, p. 116). Espera-se, a todo o custo, a transferência das aquisições provenientes das “acções” de formação profissional para o mundo do trabalho, nomeadamente, dos saberes técnicos e científicos indispensáveis às especificidades de cada actividade laboral. Os saberes a transmitir encontram-se expressos em referenciais que conjugam o leque de competências exigidas para a obtenção da certificação e ainda princípios orientadores sobre a organização e desenvolvimento da formação. Neste sentido, as práticas, que não se desvirtuam dos saberes a transmitir, conjugam uma certa “persistência de modalidades escolarizadas de formação, consubstanciadas numa lógica cumulativa de «acções» de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental e adaptativa” (Canário, 2008, p. 40).

Para Cavaco (2009), o desenvolvimento da formação profissional, que se subordina à lógica de gestão de recursos humanos, ocorre em parâmetros que se

distanciam da estimulação da reflexão, ou seja, de uma perspectiva de educação problematizadora, crítica e emancipatória. Paralelamente, tende a esquecer os participantes dessas acções como sujeitos que são portadores de uma história de vida e experiências profissionais. É deste modo que as práticas de formação profissional tendem a caracterizar-se por uma tendência que tem vindo a prejudicar a eficácia das acções, tal como acontece na escola, uma vez que “abdica[m] de utilizar como principais recursos da formação a personalidade e as experiências dos respectivos profissionais” (Canário, 2008, p. 41). Nesta ordem de ideias, compreende-se que não é possível conceber a aprendizagem humana de modo simplista, nem tão pouco descontextualizada, neste caso, do mundo do trabalho. O local de trabalho aliado ao processo de formação, aquando da percepção do seu potencial formativo em consonância com as situações de trabalho, consiste num “lugar por excelência de socialização profissional (...), onde se exerce o desempenho profissional” (Canário, 2000a, p. 119). O processo de socialização profissional vem, assim, “valorizar os processos não-formais de aprendizagem, os saberes construídos na acção, os processos de aprendizagem com os pares” (Canário, 2000a, p. 119).

Como vimos, existe dificuldade em compreender a utilidade dos saberes que são comunicados, deliberadamente, nas práticas que se enquadram nas modalidades de educação formal. Verifica-se uma tendência para o descontentamento, para a exterioridade dos conteúdos, uma vez que esquecem as histórias de vida dos que nela participam. E ainda, a “dificuldade do transfert das aprendizagens realizadas na situação de formação, para as situações reais” (Canário, 2003, p. 137). Os “saberes são identificados sob a forma de informação acumulável e não de competências estratégicas” (Canário, 2000a, p. 116). Em paralelo, os modos de aprendizagem cultivaram-se numa “pedagogia da certeza, desvalorizando por completo o erro e o processo tentativa-erro na aprendizagem” (Canário, 2000a, p. 120).

As modalidades que conhecem a escola como protótipo possuem uma forma pouco adequada ao nível de processos que estimulam a aprendizagem enquanto processo de mudança, quando associadas aos saberes que tentam transmitir. É por isso que para além da transmissão dos conteúdos expressos num currículo, também ele de natureza formal, se compreende a existência de aprendizagens que não dão “lugar a uma aprendizagem institucional” (Bolívar, 2003, p. 81). Segundo Silva (2000, p. 81-82), o currículo oculto diz respeito à “organização da sala de aula e a situação de ensino (as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa/castigo) e não ao que os conteúdos explícitos podem ensinar, de forma implícita”. É nesta perspectiva que a expressão “currículo oculto” nos ajuda a justificar e a entender a importância e a amplitude do resultado da aprendizagem que

ocorre na modalidade de educação formal. Estas aprendizagens não são planeadas, encontram-se subentendidas na complexidade desses contextos, sendo, neste caso, observadas e vividas em directo por via de múltiplas relações que ocorrem em virtude da frequência dos contextos formais de educação.

É nesta tomada de posição que Canário (2010), ao enfatizar os limites da modalidade de educação formal, refere que a sua questão central é a de saber como transformar os sistemas educativos. Neste caso, considera-se indispensável a valorização dos saberes experienciais para que ocorra a produção de novos saberes, o que implica “articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem) com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)” (Canário, 2008, p.111). Bolívar (2003, p. 81) afirma, assim, que tradicionalmente “a ironia da realidade escolar é que as instituições dedicadas à aprendizagem não costumam elas próprias aprender”. Em paralelo, é possível afirmar que este tipo de práticas institucionalizadas surgem “permanentemente desfiguradas, quando não ocorrem sérias contradições com os seus princípios e valores inspirados”. Na verdade, obedecem “a uma lógica implícita e a princípios que não correspondem, em absoluto, às declarações formuladas”, tal como mencionam Escudeiro e Bolívar (1994, p. 98).

Esta abordagem vai ao encontro da perspectiva globalizante centrada na pessoa e nos modos de aprendizagem defendida por Rogers (1985). Para o autor, a aprendizagem faz-se por si própria, com autonomia e independência, cuja necessidade, o interesse e a motivação aparecem como elementos centrais para que a mesma se efective. É na valorização da aprendizagem, e não do ensino que o autor defende a criação de um ambiente mais livre, que se abstraia de controlos exteriores que condicionam e oprimem o individuo e a própria aprendizagem. Neste sentido, afirma que “ninguém aprende nada de significativo a partir de conclusões” (p. 251).

Sem a pretensão de negar a importância que a modalidade de educação formal assume nos dias de hoje, nomeadamente no que concerne ao processo de adaptação ao mundo em que vivemos, Nóvoa (2010) assina um conjunto “renovado” de seis princípios orientadores, transversais a qualquer prática educativa, os quais as práticas de educação formal devem ter como referência, para que possam ultrapassar a ineficiência que têm vindo a demonstrar e não se afastem do pressuposto que a aprendizagem se associa a uma mudança que ocorre num processo que exige a participação. O primeiro princípio remete para a ideia de que qualquer pessoa em situação de formação é portadora de uma história de vida. Portanto, “mais importante do que pensar em formar esse adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial por meio de

uma dinâmica restrospectiva” (p. 184-185). O segundo princípio estipula que “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)” (p. 185). O terceiro princípio alude que “a formação é sempre um processo de mudança institucional, deve por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional” (p. 185). O quarto princípio preconiza que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção», e não no «consumo», do saber” (p. 186). O quinto princípio diz respeito ao carácter estratégico da formação enquanto gerador de “competências necessárias para mobilizar em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (p. 187). O sexto e último princípio, tendo por base o pensamento do filósofo Sartre, evidencia-se pela premissa de que o “homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com [o] que os outros fizeram dele” (p. 187).

O conjunto de princípios anteriormente enunciados pressupõe a valorização e o reconhecimento “do papel e do valor do informal na dinâmica da formação” (Canário, 1994, p.33) que normalmente se assume pela intencionalidade e formalização. Para sistematizar o pensamento de Nóvoa, Canário (1994, p.33) retira duas ideias centrais: Por um lado, a “possibilidade de favorecer e potenciar os efeitos (...), a partir do reforço, deliberado, do potencial educativo dos ambientes ou «territórios» em que as pessoas estão inseridas”, por outro lado, a importância de “colocar a hipótese da prioridade estratégica das modalidades não formais e informais que constituiriam a matriz fundamental dos processos de aprendizagem”. Refere-se a experiências e aprendizagens que se inscrevem num quadro organizacional também ele muito amplo e de uma apropriação singular. Estas linhas de orientação remetem para a valorização da educação informal nos contextos formais de educação.

O fundamento que suporta esta concepção das práticas educativas, estabelece que o processo educativo é trespassado pelas três modalidades educativas: formal, não formal e informal, embora as “aprendizagens construídas em situações profissionais e de vida, [sejam] mais amplas, para além dos contextos formais de educação/formação” (Pires, 2007, p. 14). Tal como refere Cavaco (2001, p. 64), “defende-se uma perspectiva global de educação, acredita-se que as três modalidades educativas, cada uma de seu modo, apresentam contributos importantes e que se tornam complementares”. Conclui-se por uma visão de convergência ao pressupor-se que “a educação formal, pode alargar o campo educativo potencial, o que coloca em

evidência, desde logo, uma complementaridade fundamental entre (...) as modalidades educativas” (Cavaco, 2002, p. 30).

Modalidades de educação não formal e informal

Coménio, numa das suas obras, faz o apelo à modalidade educativa que ocorre ao longo da vida, referindo: “vinde pois, ó jovens que deixaste as escolas, e aprendei agora a ser navegantes no próprio mar da vida e das actividades humanas” (1971, p. 302). Paulo Freire concluiu que “qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela” (Illich, 1973, p. 33). Na verdade, é fácil admitirmos que grande parte “daquilo que sabemos não foi aprendido na escola e que esta, na sua forma moderna, é uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade” (Canário, 2006, p. 23). É neste sentido que “os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico” (Pires, 2007, p. 7). Do ponto de vista antropológico, “a importância atribuída à singularidade do percurso de vida obriga-nos a desconfiar de todo e qualquer modelo que reduz os fins da educação a normas comuns” (Dominicé, 2010, p. 193). Este entendimento não pressupõe negar a importância das aprendizagens formais, mas sim reconhecer “a aprendizagem por oposição ao ensino, entendendo-a como um processo apropriativo das oportunidades educativas vividas no quotidiano” (Canário, 2008, p. 81).

O conceito de educação não formal encontra-se hoje enquadrado num conjunto de reflexões e debates que se inserem no seio das Ciências da Educação. As Ciências da Educação, o âmbito e as práticas de educação de adultos, ajudam-nos a conceber a influência global da acção educativa sobre os seus actores e a importância que assumem os seus contextos e ambientes. Do ponto de vista teórico, para Canário (2006, p. 161), o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais associa-se a duas ideias, “a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem”. Daí que, para este autor (2008), a emergência dos conceitos de educação não formal e informal surge no momento em que se vislumbra que a instituição escolar não é a única detentora do saber nem a única fonte legítima de aprendizagem; não assume um direito planetário ou exclusivo do conhecimento, o único local onde se preparam as pessoas-cidadãos para a vida; nem responde à totalidade das necessidades educacionais do indivíduo.

Para Canário (2006, p. 161), os processos educativos não formais são “marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter

voluntário, sem preocupações de certificação e pensados «à medida» de públicos e situações singulares” Na verdade, a educação não formal remete assim para uma multiplicidade de contextos e relações muito ampla. Por isso, conjuga um conjunto diversificado de contextos de ocorrência, nomeadamente no local de trabalho, através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações da juventude, sindicatos e partidos políticos). Ocorre ainda em organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais. Neste sentido, compreende-se que a educação não formal se enquadra em “outro” paradigma educativo, mais amplo, devendo ser entendida de modo transdisciplinar. As práticas educativas desta modalidade têm vindo a proporcionar oportunidades de aprendizagem para aqueles que, por motivos diversos, não integram os sistemas de ensino tradicional e, enquanto resposta educativa, para superar os problemas não resolvidos através do sistema formal de ensino. Paralelamente, dirigir-se a um público-alvo, um grupo, ou comunidade, cujos modos de trabalho assumem uma natureza vasta, ampla, exige uma estrutura distinta da educação formal, mais flexível, o que não impede a certificação, ainda que não seja essa a finalidade.

Na educação não formal “o indivíduo tem uma grande margem de liberdade na sua acção, ao mesmo tempo que a elaboração do projecto pessoal e a gestão da formação são da sua responsabilidade” (Cavaco, 2001, p. 65). Nesta modalidade educativa, as aprendizagens são veiculadas a partir da experiência particular do próprio indivíduo. Por esta ordem de ideias, pode dizer-se que permite privilegiar a concretização de saberes de natureza muito diversa “saber-saber, saber-fazer e saber-ser”, através de processos que permitem corresponder melhor às suas reais necessidades e interesses.

Recorrendo ao pensamento de Freire (1977), podemos aferir que a educação não formal assenta basicamente na criatividade e na estimulação da acção e reflexão autênticas que possa responder à vocação dos homens, assim como na transformação e efectiva intervenção no mundo que os rodeia. O autor veicula a ideia de transformação do mundo em que vivemos. Tudo isto ganha um outro sentido se tivermos em conta que a educabilidade humana só é criada através da comunicação, e que essa comunicação deverá ter como referencial um diálogo colectivo, que conjuga o “encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo” (Freire, 1977, p. 93). Contudo, não quer isto dizer que se trata de um processo individual, ele associa-se à dimensão ecoformativa e heteroformativa, ou seja, a importância das pessoas e dos contextos no processo educativo.

Neste trabalho assumimos a convicção de que a educação não formal se pode confundir, em alguns casos, com a educação informal, “pelo facto de ambas as

modalidades partilharem características idênticas, diferindo apenas no grau de formalização” (Cavaco, 2001, p. 62). Torna-se impossível “delimitar fronteiras claras entre situações educativas que se situam num «continuum»” (Canário, 2006, p. 161). Na verdade, ambas as modalidades se fundamentam em pressupostos semelhantes, nomeadamente na “revalorização epistemológica da experiência”; na definição das “situações educativas pelos efeitos e não pela intencionalidade”; e na “concepção larga e multiforme e permanente socialização” do processo de aprendizagem. O percurso de vida remete, como temos vindo a defender, para a relação com os contextos formais, não formais e informais, no âmbito dos quais se desenvolvem aprendizagens significativas e muito heterogéneas. É neste linha de ideias que, “a educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, cada um será educando e educador, não haverá fronteiras entre a educação formal e não formal, a educação inicial e permanente” (Gelpi, 1991 citado por Cavaco, 2002, p. 30).

A expressão “educação informal” remete para uma designação de origem anglo-saxónica que se assemelha ao termo de “educação difusa” de tradição francófona (Canário, 1994). Na perspectiva do autor, esta modalidade educativa “correspondeu, até um passado recente, a uma face não visível do icebergue educativo, cuja «face visível», correspondente ao universo escolar, nos permitia aceder, apenas, a uma visão truncada e incompleta do processo educativo” (2008, p. 80). Todavia, “a educação informal é uma modalidade educativa que está presente desde que existe o Homem, assim como a aquisição de saberes por via da experiência” (Cavaco, 2002, p. 27). A educação informal remete para “todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, corresponde a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (Canário, 2008, p. 80). Para Coombs a educação informal compreende: “o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e dos contactos com o seu meio ambiente (...). Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas” (citado por Pain in Canário, 1994, p. 33). Por isso, esta modalidade faz-se evidenciar como veiculadora de “mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização de experiências individuais e colectivas” (Canário, 2006, p. 163). Os seus efeitos educativos são entendidos como “co-produtos de uma acção que não é *a priori*, concebida como prossequindo finalidades educativas” (Canário, 2006, p. 163).

Desta forma, compreende-se que o processo educativo “não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé, 2010), ou melhor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão” (Freire, 1977, p. 94). A modalidade de educação informal vem assim enfatizar “as modalidades de autoformação, de ecoformação e de heteroformação entre pares (no contexto familiar, escolar, de trabalho, de lazer, cívico, etc.)” (Canário, 2008, p. 80). É na amplitude desta modalidade educativa que se incluem os processos educativos através dos quais um indivíduo obtém conhecimentos, atitudes, valores, e competências, por interposto da experiência e dos contactos quotidianos, das influências que recebe do meio exterior, desde a família, ao ambiente de trabalho, aos órgãos de comunicação social (Coombs, Prosser e Ahmed, 1973). Contudo, não se considera a educação informal “uma panaceia, uma solução para todas as lacunas formativas dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 32), pois, também se reconhecem as suas limitações. Por seu turno, “a educação informal quando se apresenta como a única via de acesso ao saber, limita as possibilidades de educação às ofertas existentes no meio” (Cavaco, 2002, p. 30). O desejável seria que as três modalidades educativas se pudessem articular de maneira fecunda.

Neste trabalho compreende-se que a globalidade do processo educativo é indissociável do conceito de experiência. Ou melhor, a aprendizagem associa-se a um processo que se produz por participação num conjunto diversificado de vivências que decorrem ao longo da vida, evidenciando, por isso, o potencial formativo das experiências. Nas páginas que se seguem, dá-se particular relevância às características e dimensões do conceito de experiência e da formação experiencial, enquanto dimensões primordiais do contexto da modalidade de educação informal. Aquilo que aproxima a educação informal da formação experiencial é, para Pain (1991, p. 59), o “reconhecimento do primado do indivíduo enquanto fonte do pedido, porque é um ser inacabado e piloto da sua própria formação; a inserção da acção educativa no percurso vital do indivíduo como instrumento de auto-produção e finalmente porque a acção é considerada como fonte de necessidades educativas”. É neste postulado que, “a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, ou seja, associados à modalidade da educação informal” (Cavaco, 2002, p. 26). Intimamente relacionado com o conceito de educação informal, a formação experiencial diz respeito aos processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas” (Cavaco, 2002, p. 26), pois, abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida, constituindo uma dinâmica permanente. Portanto, a educação informal diz respeito a todas as pessoas, dado que são capazes de aprender ao longo

de toda a sua vida, pelo se reporta à adopção de uma perspectiva de educação alargada.

Formação experiencial: o valor da experiência

Opta-se pela utilização dos conceitos de aprendizagem experiencial e de formação experiencial. Ambos os conceitos espelham duas tradições e consequentemente leituras distintas “em termos filosóficos e epistemológicos” (Cavaco, 2002, p. 28). Ainda que encerrem tradições distintas, tanto uma como outra contrapõem-se à aprendizagem estruturada e intencional. Porém, a primeira designação aponta para a “filosofia progressista e pragmática, que tem por finalidade o desenvolvimento integrado dos indivíduos, de modo a permitir a adaptação social e consequentemente desenvolvimento da sociedade moderna” (Cavaco, 2002, p. 28). Já a segunda, remete para uma concepção que incide na importância da “estruturação da identidade dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 28), numa estreita “ligação entre as pessoas e a cultura, fundamento da sua identidade” (Finger, 2008, p. 40). Ambas se manifestam num âmbito pluridimensional: pessoal, social, cultural e contextual. Assim, a utilização dos conceitos de aprendizagem experiencial e formação experiencial, do ponto de vista do enquadramento teórico adoptado para este trabalho, são entendidos num sentido lato, sendo, por isso, indiferenciado o uso de quaisquer um deles no discurso apresentado.

Considera-se que “o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa” (Canário, 2008, p. 111). Ainda que possa ser encarado de vários pontos de vista, o valor da experiência remete assim, neste trabalho, para o estatuto de “recurso-chave do processo educativo, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação” (Pires, 2007, p. 10).

Para Cavaco (2002, p. 30), o termo experiência envolve dois sentidos distintos. Por um lado, entende-se a experiência como uma “tentativa, um ensaio, um pôr em prova, cujo resultado se pode esperar, mas que tem sempre algo de imprevisível”. Desta forma, a experiência é conceptualizada como uma “confrontação a algo novo para a pessoa, como ruptura do curso habitual das coisas” (Roelens, 1989, cit in Pires, 2002, p. 148), dado que remete para aspectos desconhecidos. Ou seja, o indivíduo é assim constantemente surpreendido por situações novas, para as quais não possui

um quadro de referências prévias que lhe permitam organizar as suas percepções de forma imediatista, pelo que surgem necessariamente novas representações e posicionamento face à realidade. Nesta ordem de ideias a experiência vem contrariar o curso habitual das coisas, vem agitar a própria existência humana. Assim, vem modificar e reposicionar o comportamento, as atitudes e os valores por meio de uma constante dialéctica vivencial. Por outro lado, a experiência é conceptualizada como o lugar onde o sujeito se torna “um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio” (Cavaco, 2002, p. 30). Portanto, remete para a importância da “experiência já constituída, estabilizada, imobilizada, estruturada como quadro de pensamentos e de acções” (Roelens, 1989, cit in Pires, 2002, p. 148). Esta ideia pressupõe a interacção entre o já adquirido e a nova experiência, sem que exista uma ruptura ou destabilização do sujeito. É nestes moldes que “a experiência constitui um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo” (Josso, 2008, p. 35). Ambas as noções têm subjacente a ideia que os sujeitos enquanto participantes das suas experiências com o mundo envolvente retiram daí novos saberes. Ninguém permanece igual à passagem por uma qualquer experiência.

Vermersch (1991), vai mais além, ao considerar que o conceito de experiência se confunde com a existência do sujeito no mundo e com as interacções em permanência que ele estabelece com o mundo e consigo mesmo, considerando também “os não factos, as não acções, as não comunicações” (citado por Pires, 2002, p. 150).

Ao falar da relação entre aprendizagem e experiência, torna-se importante mencionar os contributos Dewey (2007). As suas ideias apresentam como base a filosofia progressista e pragmática, tendo como propósito o crescimento integrado do ser humano, daí que a ideia de conhecimento se encontre intimamente ligada à centralidade que o sujeito assume nesse processo e às suas experiências quotidianas. É nestes parâmetros que se considera que o processo educativo se operacionaliza pela constante reorganização e reconstrução da experiência. Em oposição às ideias da sua época, o autor entende que os indivíduos são detentores de múltiplas experiências, e que as mesmas constituem um factor fundamental no seu processo formativo. Assim sendo, alerta-nos para a ideia de que educar não significa transmitir conhecimentos, mas sim estimular a pessoa para que desenvolva as suas tendências naturais, a vontade de pesquisar e de saber mais. Encontra-se intimamente ligada ao carácter natural que ela tem na vida. Neste sentido pressupõe que a “experiência, enquanto tentativa, envolve mudança” (Dewey, 2007, p. 130). Aprender através da experiência é assim concebido como “fazer uma associação regressiva e prospectiva

entre o que fazemos às coisas” (Dewey, 2007, p. 131). A “acção torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se descobrir como ele é; aquilo por que passarmos torna-se instrução – isto é, a descoberta da relação entre as coisas” (Dewey, 2007, p. 131). Nesta ordem de ideias, refere que a experiência:

“(...) bem como a vida no seu mero sentido fisiológico, aplica-se o princípio da continuidade através da renovação. Com a renovação da existência física, no caso dos seres humanos, também se renovam as crenças, os ideais, as esperanças, a felicidade, o sofrimento e os costumes. A continuidade de qualquer experiência, através da renovação do grupo social, é um facto. A educação, no seu sentido mais lato, é o instrumento desta continuidade social da vida”.

Para Josso (2002, p. 35) o carácter formativo das experiências desenvolve-se “a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Deste modo, entende-se que a “experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada” (Pires, 2007, p. 10). A vida apresenta-se assim como um lugar que nos permite a elaboração de múltiplas experiências. Para melhor elucidar o carácter formativo da experiência, prosseguimos na recorrência ao pensamento de Josso, na medida em que sistematiza três modalidades de elaboração: “*ter* experiências pelo que e foi dado a viver; *fazer* experiências que me proponham viver; e *pensar* estas experiências” (2002, p. 36).

Neste trabalho, entende-se que as pessoas se formam através das suas experiências quotidianas, desencadeadas por um conjunto interminável de experiências vitais próprias de cada um. Elas tendem a ocorrer num certo anarquismo, dada a isenção de organização que as envolve. Sendo, também, por isso, que a aprendizagem é tanto mais real quando a experiência envolve produção, através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva e não pelo consumo do saber. Compreende-se assim que uma experiência é “um contacto directo, um encontro, uma confrontação com o desconhecido ou o inesperado, provocando um confronto entre a identidade e a realidade, dando origem a um novo estado” (Pires, 2005, p.218). O potencial formativo das experiências torna “possível explicar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidades, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se” (Josso, 2002, p. 178). Contudo, a diversidade e a riqueza do ambiente de que a pessoa se faz rodear, deve ser criteriosamente aproveitada, uma vez que “a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica”, tal como refere Canário” (2008, p. 111), pois, “não significa que todas as experiências são

verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser directamente equiparadas uma a outra” (Dewey, 2007, p. 22).

Quando se fala em aprendizagem experiencial, é necessário ter em conta a sua associação com o binómio da modalidade da educação não formal e informal. É neste ponto de vista que “a problemática das aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais de educação/formação (...) são entendidas à luz de um quadro teórico de referência, do qual destacamos o conceito de aprendizagem experiencial” (Pires, 2007, p. 10). O que nos leva a concluir que o conceito de aprendizagem experiencial, formação experiencial e educação não formal e informal apresentam uma grande proximidade. A transversalidade entre os conceitos, associa-se assim “ao papel activo que o sujeito assume, a sua capacidade de experimentar e de reflectir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia-a-dia” (Cavaco, 2002, p. 32). Neste sentido, compreende-se que a aprendizagem por via da experiência ocorre e “depende, essencialmente, da iniciativa do sujeito, da sua autonomia e liberdade para intervir” (Cavaco, 2002, p. 33).

O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos, abrindo portas para “uma concepção renovada dos dispositivos de formação, das situações educativas e das modalidades de aprendizagem” (Josso, 2002, p. 178). Trata-se da adopção de uma visão de educação alargada e globalizante que diz respeito a “um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição” (Pires, 2007, p. 10). A aprendizagem enquadra-se assim, numa “perspectiva holística, que tem em conta a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, na sua relação com o meio, com os outros e consigo mesma” (Pires, 2007, p. 10). É nosso entender que, de entre os contributos mais clarificadores do conceito de “aprendizagem experiencial” se devem fazer representar os que estão elencados num pensamento de Dewey (2007) e Rogers (1985), enquanto propostas.

Os contributos de Rogers para a compreensão da aprendizagem decorrem da sua reflexão sobre a experiência enquanto psicoterapeuta. Ao encarar a terapia como um processo de aprendizagem, o autor concebeu um conjunto de ideias possíveis de serem utilizadas no âmbito dos processos educativos. A sua abordagem baseia-se numa vertente humanista que coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem. Rogers preconiza um conjunto de princípios como condições necessárias para que efectivamente a aprendizagem ocorra. As suas ideias apresentam a experiência, na sua génese, enquanto “suprema autoridade” (Rogers,

1985, p. 35), coadjuvada pela reflexão, bem como pela crítica aos pressupostos dos processos formais de educação. Neste trabalho, destacam-se algumas dessas ideias que se apresentam como fundamentais para o estudo desenvolvido: o conhecimento não se pode comunicar e ensinar directamente a uma pessoa, apenas se pode facilitar a sua aprendizagem; o único modo de aprender passa pela indagação, é confessar dúvidas, a fim de se compreender o melhor significado da nossa experiência; aprender implica abandonar-se uma atitude de defesa; ir ao encontro da motivação, interesse e necessidade de cada pessoa, considerados como elementos facilitadores e geradores de disponibilidade para aprender, caso contrário os resultados do ensino ou não apresentam importância ou são perniciosos, tal sucede, em grande escala, no âmbito e contexto de educação formal. A aprendizagem é um resultado da descoberta de si.

Para Kolb (1984, p.38), um autor igualmente marcado por uma visão holística e sistémica do ser humano, a aprendizagem experiencial é “o processo pelo qual o conhecimento é construído a partir da transformação da experiência”. A sua teoria sobre aprendizagem experiencial é fundamentada em ciclos que assumem quatro pólos: a experiência concreta, aquela que inicia o ciclo; a observação reflectida, a partir da qual se formam os conceitos abstractos e a generalização; a conceptualização abstracta que conduz à criação de hipóteses sobre as implicações dos conceitos abstractos em novas situações; a aplicação das hipóteses em situações reais, dá origem a novas experiências e, por fim, a experimentação activa, que pode constituir a base de um novo ciclo de aprendizagem. O mesmo autor, caracteriza a aprendizagem experiencial tendo por base as seguintes proposições: a aprendizagem é melhor concebida enquanto processo, não em termos de resultados; a aprendizagem é um processo contínuo fundado na experiência; o processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialecticamente opostos de adaptação ao mundo; a aprendizagem é um processo de adaptação ao mundo; a aprendizagem envolve transacção entre a pessoa e o ambiente, e, não menos importante, a aprendizagem pode entender-se como um processo de construção de conhecimento.

Retomando o pensamento de Dewey, pensar as experiências é "um esforço intencional para descobrir as relações específicas entre alguma coisa que fazemos e as consequências que daí advêm" (2007, p. 135). Nesta ordem de ideias, e a respeito do potencial formativo e da importância que assume a dimensão que de pensar as experiências, Vermersch (1991) menciona que:

“(...) a tomada de consciência é uma conduta, ou seja, pressupõe da parte do sujeito um trabalho cognitivo. Não é apenas uma simples transposição

de conhecimentos até então na obscuridade, em direcção à luz da consciência, mas corresponde a uma reconstrução e a uma reorganização dos conhecimentos num outro plano. Para Piaget, a tomada de consciência é sinónimo de conceptualização” (citado in Pires, 2002, p. 151).

A disposição da consciência para o processo de construção da experiência assume um papel determinante. A consciência é “intencionalidade versus o mundo” (Freire, 1971, p. 59). Neste sentido, é de salientar que existem “diferentes tipos de relações do sujeito com as suas vivências, nomeadamente ao nível dos diferentes graus de tomada de consciência face aos acontecimentos” (Pires, 2007, p. 150-151). Ao referir-se ao conceito de consciência, também ela considerada enquanto processo, Freire (1971, p. 61) evidencia a importância da dimensão “transitiva crítica” da consciência, que é “caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas”. O essencial desta abordagem, pressupõe que o desenvolvimento crítico da tomada de consciência “comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objecto cognoscível” (Freire, 1974, p. 29). Pensar e ter consciência da multiplicidade de experiências “é então, equivalente a tornar explícito o elemento intelectual da nossa experiência. Pensar torna possível agir com um fim em vista. É a condição para podermos ter objectivos” (Dewey, 2007, p. 135). Portanto, o saber resulta da confrontação e da transformação dessa mesma experiência, exigindo problematização e questionamento, de outro modo, exige “re-elaboração, a sua re-avaliação e sua projecção na realidade (presente ou futura)” (Pires, 2007, p. 11). O que nos leva a crer que “a aquisição de conhecimentos por via da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa”, tal como refere Cavaco (2002, p. 33).

A complexidade inerente à formação experiencial, exige uma dimensão reflexiva, supõe uma forte actividade intelectual, com a finalidade de confrontar a experiência, interligá-la, atribuir-lhe sentido e de a reinventar no com intuito de modificar a sua acção posterior. Portanto, implica interpretar “problematização e questionamento das experiências previamente adquiridas” (Cavaco, 2002, p. 35), tendo “como referência elementos da perspectiva cognitivista, partindo-se do princípio que a aprendizagem é um processo de transformação de conhecimentos previamente existentes noutros” (Cavaco, 2002, p. 35). É no quotidiano que “a pessoa se depara com uma situação nova desconhecida, para a qual não tem representações e esquemas de actuação definidos” (Cavaco, 2002, p. 37), colocando-se em questão, o que pode implicar a ruptura de certas convicções. Partindo do pressuposto que a aprendizagem envolve uma mudança, Josso (2002, p. 35) refere que a formação “é experiencial ou então não é formação”. A aprendizagem experiencial tem subjacente o

papel reflexivo enquanto processo de acesso ao conhecimento. Pensar torna-se, assim, matricial para os que aprendem com e na mudança.

Aprender e mudar desenvolvem-se “entre o passado e o presente, o que permite ao indivíduo elaborar esquemas de intervenção e construir um todo coerente com as suas experiências de vida, que estão sempre preparadas para serem complementadas e substituídas” (Cavaco, 2002, p. 36). É um processo lento, que é desencadeado pelo ritmo próprio do sujeito, ou seja, cada pessoa tem o seu tempo. Para Josso (2002, p. 61) “a temporalidade dos processos de aprendizagem está assim em relação directa com a amplitude dos reajustamentos necessários à integração de um novo saber-fazer ou saber-pensar”. Refere ainda que “quanto mais a aprendizagem desarrumar uma coerência interior e comportamental mais a integração levará tempo”. É nesta ordem de ideias que se pode dizer que “as experiências que um indivíduo possui não podem ser isoladas umas das outras, elas constituem uma unidade coerente” (Cavaco, 2002, p. 35). Contudo, “o sentido que se dá às aprendizagens é fundamental no processo de transferência para novas situações” (Cavaco, 2002, p. 38). A sua natureza dialéctica “implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência” (Josso, 2002, p. 35).

Os sujeitos formam-se fora dos lugares e sistemas de formação instituídos e que são concebidos para ensinar. Tal como afirma Dubar (2003, p. 50), entende-se que o trabalho “está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias”. De acordo com Canário (1994, p. 26) o potencial formativo dos contextos de trabalho devem passar, “pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens a partir de um processo formativo”. Estes ambientes, que se destacam pela pluralidade de situações, são locais onde os trabalhadores assumem um papel interventivo, pelo que fazem “apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente” (Canário, 2008, p. 44). Deste modo, as situações de trabalho afiguram-se como estruturantes no processo de formação, uma vez que põem a tónica “na partilha de experiências e de vivências, no confronto de processos e resultados, instituindo espaços de trabalho colectivo” (Amiguinho e outros, 2003, p. 108). Tendo em conta a utilidade da aplicabilidade dos saberes em situações reais, como é o caso do trabalho, Dubar (2003, p. 49), afirma que no seu sentido mais amplo “a formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício”. O

essencial das situações de trabalho “consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagens permanente, de aprender a identificar o que é preciso saber e aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2000a, p. 114).

A formação experiencial tem como mérito introduzir a vontade, a liberdade e o ritmo do sujeito de agir e de viver as suas experiências, de as procurar e provocar. Ela acontece por contacto directo com os outros, com o ambiente que as rodeia e consigo mesmo. Cabe-lhe, através da reflexão transformar as situações em experiências e aprendizagens, desafiando o indivíduo a pensar. Para Dewey (2007, p. 137), o sentido de mudança “envolve um determinado risco”, já que por vezes é necessário desaprender para voltar a aprender de novo. Daí que Rogers (1985, p. 248) refira que “pensar é uma coisa embaraçosa”. Na verdade, envolve a construção de uma actividade reflexiva, muitas vezes lenta, implicada numa atitude de ligação com experiências anteriores e obriga a dar-lhe sentido. Nesta medida, a formação não é procurada nem é intencional, vive-se, e é informal. O processo de formação dá-se assim a conhecer pelo produto das experiências, em que “a aquisição é sempre secundária” (Dewey, 2007, p. 137).

Ainda que o processo de aprendizagem seja feito de modo não intencional e que não tenha como primeira finalidade a formação do sujeito, compreende-se que os saberes que daí se desenvolvem, amplos e diversos, se apresentam como um “projecto à escala de uma vida” (Josso, 2002, p. 43). Para a autora, este projecto passa pelo “conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos, e daquilo que desejamos na nossa relação connosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural” (Josso, 2002, p. 43). Assim, este tipo de conhecimento “não se especializa num ou em vários dos registos das Ciências Humanas; tenta, pelo contrário, agarrar as suas imbricações complexas no centro da nossa existencialidade” (Josso, 2002, p. 43).

A qualidade da aprendizagem é influenciada pelo “investimento pessoal, pelo tipo de relações sociais que se manifestam nos contextos de aprendizagem, pela necessidade de conforto com as regras e normas estabelecidas e pelo momento de vida em que a pessoa se encontra” (Dominicé, 1996, p. 99-101 citado por Cavaco, 2002, p. 38). Assim, entende-se que a questão da necessidade e a motivação em aprender surgam também como dimensões importantes para o processo de formação. Para Malglaive (2003, p. 242), a necessidade e a motivação em aprender “apelam a analogias físicas ou mecânicas. Supõe-se que ela resulta de uma descarga energética provocada por um estímulo”. Nesta ordem de ideias, o autor acrescenta que a motivação aliada à superação da necessidade “corresponde ao desenvolvimento óptimo de todas as outras capacidades funcionais de que o ser vivo dispõe e que

procura desenvolver nas relações que estabelece com o mundo” (Malglaive, 1995, p. 243). Por isso, a capacidade de aprender é resultante da necessidade de fazer face aos “desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental” (Cavaco, 2002, p. 32). Nesta linha de entendimento “a reflexão implica também interesse pelo assunto – uma certa identificação empática do nosso próprio destino com o resultado da sequência dos acontecimentos” (Dewey, 2007, p. 136). A procura de desenvolvimento de relações entre as pessoas e o mundo, leva-nos assim à ideia de que não há aprendizagem sem erro. Sem erro não é possível aprender, na medida em que isso implica uma reorganização do nosso mundo cognitivo, o que nos obriga a passar por um estado de confusão, tal como enfatiza Dewey (2007).

Autoformação: entre a heteroformação e a ecoformação

Tendo em conta o objectivo do presente trabalho, compreender o processo de formação dos educadores de adultos, o conceito de autoformação assume-se como matricial, pois evidencia a importância da própria pessoa na construção do seu processo de formação. Como vimos, aprender significa um pensar sobre a informação que nos chega, seja ela no âmbito das modalidades de educação formal, não formal ou informal.

Pensar é o ponto de partida para “alguma coisa que está em andamento, algo de incompleto ou que ainda não está totalmente realizado” (Dewey, 2007, p. 135). Contudo, “a reflexão implica, também, interesse pelo assunto – uma certa identificação empática do nosso próprio destino com o resultado da sequência dos acontecimentos” (Dewey, 2007, p. 136). Por isso, ser indiferente a uma experiência significa ser indiferente ao seu resultado. É necessário tentar e experimentar, tomar parte de uma situação para nos formarmos enquanto pessoa. Na realidade, a autoformação associa-se a um “contra-modelo das práticas de formação imposta por outros” (Carré, 1992, cit. in. Canelhas e Nogueira, 1994, p. 87). Assim, “os tempos formadores deixam de ser só os atribuídos às formações instituídas para serem aqueles que o sujeito se dá a si próprio fazendo desse modo brotar uma temporalidade pessoal, uma história” (Couceiro, 2002, p. 50).

Defende-se que a formação experiencial implica a apropriação daquilo que apresenta uma certa empatia e interesse para se estar motivado. É nesta singularidade e subjectividade que se entende que “formar-se” corresponde a uma mudança que ocorre na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes) (Nóvoa, 2010). Deste modo, “formar-se”

significa autoformar-se através de uma apropriação que é individual. Contudo, na autoformação “não se trata da egoformação propagada por uma visão individualista” (Galvani, 2002, p. 96), nem significa aprender sozinho nem muito menos prescindir do outro.

Segundo Pineau (2010, p. 144), identificando o significado da autoformação para vários autores, preconiza-se, “a autoformação como a construção de um sistema de relações pessoais com os diferentes espaços que criam um meio pessoal (Lerbet), uma cosmogonia singular (Finger), uma estrutura particular eu-mundo (Nuttin)”. Para Pineau (2010, p. 155), o processo de formação desenvolve-se “entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação)”, assim como através de “uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”. Na verdade, as várias dimensões do conceito de autoformação apelam à dependência que se gera em torno dos três polos identificados por Pineau. Neste sentido, a sua amplitude remete para a ideia que a autoformação assume uma particular importância no que toca à:

“identidade própria, com uma história situada no espaço e no tempo, com saberes, vivências e expectativas de vida de que se foi apropriando ao longo da vida – o que significa atribuir valor de conhecimento à experiência – com uma capacidade de atribuição de sentido à própria vida e à relação com a sociedade em que se vive” (Couceiro, 1992, p. 32).

Tendo por base os contributos de Barbier (1991), Rui Canário salienta que no campo da educação de adultos existe, actualmente, uma tendência que prima pela “valorização dos processos de autoformação” (Canário, 2008, p. 28). Esta corrente emerge “sobretudo a partir dos anos 80, de estratégias de personalização e individualização” (Canário, 2008, p. 28) do processo de formação. Encerra, paralelamente, a valorização da pessoa, conduzindo-a para o centro do seu processo de formação.

A noção de autoformação apresenta-se muito ampla, compreendendo vários significados, daí que Carré (1992 cit. in. Canelhas e Nogueira, 1994, p. 89) a situe numa nebulosidade conceptual. A autoformação é caracterizada por um conjunto variado de modelos e correntes que assumem significados distintos. Contudo, o seu consenso atinge-se aquando da “valorização da ideia de que toda a formação é um processo de apropriação” (Nóvoa, 2010, p. 184) que decorre de um trabalho reflexivo, o qual determina o conhecimento sobre as múltiplas experiências que têm lugar no decurso da vida. Compreende-se, assim, que “todo o conhecimento é auto-conhecimento” e que “toda a formação é auto-formação. É neste sentido que a autoformação e a reflexão se alimentam mutuamente entre a dualidade de

dependências causadas pelos outros e pelo ambiente, e que se caracteriza pela retroacção de si sobre si (subjectivação), retroacção sobre o meio ambiente social (socialização) e retroacção sobre o meio ambiente físico (ecologização), tal como menciona Galvani (2002).

Com o intuito de demonstrar as várias tendências da autoformação, Carré (1992, cit. in. Gonçalves, 1997, p. 144-146) nomeia sete correntes de investigação e de formalização da mesma, vindo, assim, revelar o seu carácter polissémico e por vezes contraditório, mas complementar. A amplitude, subjacente às correntes que se seguem, contribui, neste trabalho, para construir uma visão alargada acerca do processo de formação e da importância a atribuir a esse processo. Na corrente que entende a "autoformação como prática autodidáctica", a autoformação diz respeito às aprendizagens que são desenvolvidas fora da modalidade de educação formal e sem a presença de alguém que é destinado para ensinar. A corrente que concebe a "autoformação como pedagogia individualizada" põe a tónica num conjunto de instrumentos pedagógicos ligados à internet, às tecnologias da informação e comunicação e ao ensino a distância, em oposição ao ensino presencial. Estes instrumentos, possibilitam a aprendizagem em qualquer hora e em qualquer local, baseando-se em dispositivos abertos e flexíveis, desenvolvidos para o uso individual. A corrente que considera a "autoformação como formação metacognitiva" coloca em destaque a individualidade dos aspectos cognitivos como determinantes na aquisição de saberes, que se assumem numa perspectiva de autonomização. Já a que compreende a "autoformação como formação pela experiência", tal como o nome indica, assinala o papel da experiência enquanto processo que permite a cada pessoa construir a sua singularidade. Na corrente que identifica a "autoformação como organização autoformadora do trabalho", assiste-se à valorização do trabalho enquanto lugar em que a aprendizagem se desenvolve na própria actividade. É um contexto que se caracteriza pelo aprender ao "tentar" e ao "fazer". Aquela que expressa a "autoformação como aprendizagem autodirigida" compreende o grau de responsabilidade que é atribuído ao formando e determina o nível de autodirecção da aprendizagem. O controlo e a autonomia entram em conflito, contudo, são entendidos como algo a ser negociado. Por fim, a corrente que considera a "autoformação como auto-educação permanente" remete para o carácter permanente da autoformação, apela à ideia de "sociedade educativa" cuja autoformação deve possibilitar a auto-produção. Nesta perspectiva, é o autodesenvolvimento pela educação permanente que representa a finalidade da autoformação.

Galvani (1991) identifica três correntes de autoformação: bioepistemológica, socio-pedagógica e técnico-pedagógica. A primeira encara "a formação de si para si:

formar-se, criar-se, dar-se uma forma, apropriar-se e aplicar a si mesmo o processo de formação” (Galvani, 1991, p. 64-65). Tal como o nome indica - “bio” -, esta corrente considera a autoformação como uma função vital da criação da sua própria forma, vindo, por isso, remeter para os aspectos cognitivos, uma vez que a aprendizagem apela sempre à reflexão. A segunda corrente entende a autoformação como a capacidade de se educar por si próprio. Envolve o modo particular de gestão de objectivos, de métodos e de meios numa determinada situação, não exigindo, por isso, a presença de uma pessoa destinada para ensinar. Já a última corrente encara a autoformação como um tempo de trabalho individual num dado dispositivo pedagógico, devendo a pessoa estar apta, dia após dia, à formação pessoal e social.

Os contributos de Carré (1992) e Galvani (1991) ajudam-nos a entender a autoformação enquanto “processo de formação permanente tendo por isso a ver com a globalidade da vida, ao longo de toda a vida” (Couceiro, 2002, p. 50). Se, por um lado, a autoformação é concebida no pólo da “libertação e da criação” e pela criatividade, por outro, pode ser definida como um pólo que é condicionado por influências que ocorrem na interacção estabelecida com o contexto e com as pessoas que dele fazem parte. É ao alimentar-se da dependência do contexto e das pessoas que Dumazedier (1980, cit. in. Pineau, 2010, p. 99) alerta para a relação das “normas sociais dominantes no exterior ou no interior de um grupo”. É nesta ordem de ideias, e na tentativa de ultrapassar o conformismo, que a autoformação deve ser entendida como “um aspecto de uma revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos livres” (Dumazedier, cit. in. Pineau, 2010, p. 99). A autoformação corresponde, assim, “a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo” (Pineau, 2010, p. 103). Nesta medida, permite uma certa actualização da originalidade pessoal que se torna possível através de uma autonomia face ao pólo da hetero e da ecoformação.

Segundo Carré (1992 cit in Canelhas e Nogueira, 1994), a autoformação implica que cada sujeito tenha o seu próprio projecto formativo para que se possa verificar um caminho da sua formação, uma vez que não há autodirecção sem projecto. Compreende-se, assim, que a autoformação apresenta uma “enorme importância do conceito de pessoa e do reconhecimento do adulto” (Couceiro, 1992, p. 32). Para Pineau (2001), a autoformação consiste numa “terceira força de formação”, a qual remete para o “eu”, dando lugar a uma “busca da identidade pessoal, estando em causa a produção da pessoa, ou seja, o processo de construção de si próprio” (Couceiro, 1992, p. 53). Relativamente à apropriação por cada um do seu próprio poder de formação, compreende-se que esta parte do “reforço do desejo e da vontade

dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo” (Dumazedier, 1980, p. 6 cit in Pineau, 2010, p. 99). Para Couceiro (1992, p. 56), quando o sujeito se apodera da vida, está perante um “processo dinâmico que desencadeia a produção de sentido, portador de direcções significativas para a história pessoal”. Nesta perspectiva, Josso (2002, p. 43) realça a imagem de “caminhar para si”. Esta imagem ilustra o “projecto de conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação connosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural”.

Tal como afirma Josso (2002, p. 30), “é à escala de uma vida, que o processo de formação se dá a conhecer por meio de desafios e apostas nascidas da dialéctica entre condição individual e condição colectiva”. Associada ao modelo tripolar identificado por Pineau (2010), encontra-se a heteroformação. Esta atribui significado às relações interpessoais que se estabelecem com o outro no decurso da vida e que assumem a forma de colectivo. A formação conduzida pelo pólo “hetero” abrange “as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura” (Galvani, 2002 p. 96). A influência dos outros no processo de formação, como vimos, pode evidenciar uma certa dependência e controlo, como é o exemplo da forma escolar, que por medição de um agente destinado para o efeito se quis impor como o pilar da formação (Pineau, 2010). Compreende-se que o indivíduo é, “então, o resultado conjunto da hetero e da ecoformação” (Pineau, 2010, p. 102) e que a “busca de si é inseparável de uma relação com outrem” (Josso, 2002, p. 71), podendo, neste caso, gerar uma assimetria de papéis.

A influência dos outros no processo de formação parece, assim, situar-se entre possibilidade de dependência, controlo versus independência e autonomia que se situa num contexto mais amplo, o que se confunde com o pólo da ecoformação. Neste sentido, Montenegro (2002, p. 57) refere que “as coisas e os outros estão integrados, interagem, interdependem e se interpenetram”. Assim, o conceito ecoformação incorpora a dimensão da influência dos outros no processo de formação, nomeadamente o pólo da heteroformação. Montenegro (2002, p. 57) afirma que “o conceito ecoformativo enquanto ecologia social é não apenas física ou ambiental”, uma vez que compreende várias dimensões, nomeadamente o confronto de acontecimentos muito dinâmicos e diversos e que conjugam sempre o outro como mediador. Esta ideia muito abrangente de ecoformação vai ao encontro do que diz Josso (2002, p. 37), quando se refere ao contexto ecológico de formação como espaços “nos quais se elaboram as experiências que são dadas ou que nos propomos viver”, em “contextos de interacções e de transacções connosco próprios, com os outros, com o meio ambiente natural ou com as coisas”.

Defende-se que a base de qualquer aprendizagem reside nas relações com o ambiente e com as pessoas que dele fazem parte, o que reforça a ideia de que as relações que se estabelecem com o outro têm “semelhanças com um processo de socialização”. Este põe em evidência a escuta de “recordações-referências”, ou seja, dos “elementos constitutivos da sua formação” (Josso, 2002, p. 29), os quais são compostos por “representações, conhecimentos e valorizações que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e subjectividade”. Assim, torna-se visível um “inventário dos referenciais e das valorizações (...) [d]os interesses de conhecimento e [d]os (...) registos” (Josso, 2002, p. 31) de cada pessoa. Deste modo, a razão pela qual os conhecimentos servem de referencial de “auto-inter-pretção, é porque são objectivações colectivas construídas das tomadas de consciência do que constitui as nossas potencialidades humanas” (Josso, 2002). É necessário desenvolver um certo investimento e disponibilidade interior para com o outro e para com o mundo em geral, assim como abandonar atitudes de defesa (Rogers, 1985). Tendo em conta que o indivíduo não se encontra isolado no mundo, valoriza-se a importância do polo da heteroformação porque se compreende “que é extremamente compensador aprender, em grupo, nas relações com outra pessoa” (Rogers, 1985, p. 250). Por esta razão, a importância de aprender com o outro reside, fundamentalmente, na ideia de colaboração e de partilha colectiva através do contributo individual (autoformação) de cada pessoa. Neste sentido, parece-nos importante desenvolver uma relação com o outro que possa conter o sentido da escuta e da compreensão. Assim, destaca-se a relevância do trabalho colaborativo, enquanto dispositivo latente que apresenta a ajuda e a partilha de ideias que conduzem ao crescimento, quando da catalização da experiência que vem estimular a aprendizagem através de um processo de reflexão. É nesta sequência de ideias que Dewey (2007, p. 17) afirma que é importante estarmos “inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas” para que estas se possam tornar “num projecto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo”.

Conquista-se, assim, “o tempo pessoal (...), a aprendizagem dos ritmos próprios, ritmos que não podem ser controlados do exterior mas que só podem ser autogeridos” (Couceiro, 2002, p.51). Em sintonia com a ideia de produção sobre a vida, autoformação é considerada, neste trabalho, como “uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social” (Dumazedier, 1980, cit. in. Pineau, 2010, p. 99). Com base nas perspectivas dos vários autores, considera-se a autoformação enquanto conceito muito amplo, que diz respeito a um processo vital e permanente a partir da confrontação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo, deixando presente a

ideia de que “*ninguém educa ninguém*” (Freire, 1977). A autoformação dá a conhecer-se num processo de transformação vital em que as pessoas são as personagens principais da história. “Existem abordagens – as dos ciclos de vida e das histórias de vida em particular – que se aventuram nesse decurso da vida, ou antes, nesses decursos múltiplos de vida diferentes e complexas” (Pineau, 2010, p. 155-156). Por isto, é possível situar a problemática da autoformação enquanto “processo permanente dialéctico e multiforme” (Pain, 2010, p. 166) em que o pensamento não conhece fronteiras entre influência dos outros e do contexto no processo de formação. A autoformação, a ecoformação e a heteroformação trespassam-se e complementam-se.

Educador de adultos

Inserido num campo diverso de práticas educativas, o termo educador de adultos pode ser utilizado para designar uma grande heterogeneidade de situações de trabalho. Tal deve-se à abrangência de funções, contextos e tempos de actuação nas várias modalidades que comportam objectivos educativos muito distintos e que acompanham o desenvolvimento do campo da educação de adultos. Corresponde a um termo de natureza compósita, abarcando, por isso, uma pluralidade de designações a respeito dos indivíduos que intervêm neste campo com a finalidade de “educar”. É nesta perspectiva que a evolução das práticas de educação de adultos, tais como a educação popular, o associativismo, a escolarização compensatória, a alfabetização e a formação profissional orientada para a gestão de recursos humanos, vem acentuar as diferenças significativas no ofício e no seu entendimento terminológico.

Numa abordagem heteroformativa e ampla, “qualquer pessoa que viva em sociedade é, de alguma maneira, agente informal de socialização-formação” (Lesne, 1977, p. 34-35) dos seus próprios elementos culturais, através das potencialidades da comunicação humana, mais concretamente do diálogo entre ele e o outro, podendo, por isso, ser considerado educador de adultos. No entanto, e sem esquecer o ponto de vista referido neste trabalho, a expressão “educador de adultos” remete para a pessoa que conduz e potencia um conjunto muito variado de práticas educativas, incluindo as modalidades educativas formais e não formais, uma vez que os entrevistados identificados no estudo empírico deste trabalho, desenvolvem a sua acção nas modalidades referidas.

Atendendo à evolução e à diversidade das modalidades e práticas educativas identificadas por Fernández (2006), através dos modelos “receptivo alfabetizador”,

“dialógico social”, e “económico produtivo”, coexistem três perfis muito distintos no âmbito de actuações predominantes do educador de adultos. No primeiro modelo, cujo objectivo da aprendizagem é de natureza académica, o educador de adultos é caracterizado pela “figura dominante do professor que ensina e pela autoridade do especialista” (p. 17). No segundo modelo, em que a intenção da aprendizagem é claramente social ao invés de ser académica, o perfil do educador de adultos é identificado como o de um “animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas”, tendo como função “reconhecer, dinamizar e potenciar” (p. 17-18) as experiências dos adultos. Por sua vez, no último modelo, dado que a aprendizagem é deliberadamente económica e não social, o educador age como um “gestor de recursos humanos, que selecciona as aprendizagens em função da rentabilidade” (p. 18).

É perante o cenário de mudança, que conjuga os determinismos mercantilistas e competitivos, que sucedem à instrumentalização das práticas de educação de adultos, que a expressão “formação de adultos” tem vindo a sobrepôr-se à de “educação de adultos”. Deste modo, para além da evidente dicotomia ao nível dos pressupostos, vem consequentemente abrir portas à designação “formador de adultos”. Neste caso, a “nova” expressão reduz a educação de adultos às práticas do mercado da formação profissional, que se destina somente a alguns, não só ao nível dos participantes, mas também no que concerne à intervenção do próprio educador de adultos. Nestes moldes, este é detentor de um conjunto de pré-requisitos de natureza académica e técnica que se agrupam num “perfil de entrada” e que, consequentemente, lhe permite ter acesso à função “formador” profissional junto de um variado leque de áreas e de entidades que o empregam. Diante deste cenário, compreende-se que o campo da educação de adultos é limitado e transposto pelos preceitos da gestão de recursos humanos, orientado para a produção de “vantagens competitivas” num mercado cada vez mais global e cuja finalidade se prende à sua adaptação de que as híbridas políticas públicas (portuguesas) e dos organismos internacionais deixam espelhar (Lima, 2008).

Dentro das várias funções, desempenhadas pelo educador é possível destacar as seguintes: o formador enquanto “um profissional *multitasking* (multitarefa) que deve, simultaneamente, mobilizar competências das áreas de psicologia, sociologia, pedagogia, gestão, marketing, entre outras ciências” (IEFP, 2013, p. 5); “preparar e planear o processo de aprendizagem; facilitar o processo de aprendizagem orientando para o cliente (formando); acompanhar e avaliar as aprendizagens; gerir a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida; explorar recursos multimédia e plataformas colaborativas; gerir a diversidade (pedagogia diferenciada e pedagogia inclusiva) e

adoptar atitudes de empreendedorismo e criatividade” (IEFP, 2013, p. 8). Actualmente, em Portugal, é possível contabilizar a existência de cerca de 360736 formadores e 2163 entidades formadores (IEFP, 2013). Perante o protagonismo da administração central portuguesa, que subordina a “educação de adultos à condição de instrumento do vocacionismo e da economia” (Lima, 2008, p. 49), constata-se que não só o campo da educação de adultos mas também o de educador se encontra em estreita relação com as práticas da formação profissional, a qual é influenciada pelas ideologias modernizadoras e gerencialistas, de extração empresarial e tecnocrata numa perspectiva redutora.

A diversidade e a flutuação em torno do termo educador de adultos relacionam-se, também, pela valorização do carácter educativo inerente às experiências vividas em múltiplos contextos sociais. Esta nova dinâmica, situada entre a formação/trabalho/emprego, vem introduzir um conjunto de alterações no campo da educação de adultos, nomeadamente no que respeita à figura do educador. Segundo Correia (2008), o papel atribuído ao carácter educativo inerente às experiências vividas vem estimular “uma formação que promove uma aproximação crítica, interpelante, funcionalmente “desadaptada” das relações instituídas no trabalho e preocupada com a requalificação dos colectivos de trabalho”. A tipologia subjacente ao educador tem intrínseco, de acordo com Correia (2008), uma “lógica da duplicação” vai ao encontro das concepções de educação mencionadas por Freire (1977), nomeadamente no que concerne à dualidade entre a concepção “bancária” e “problematizadora” de educação.

Na concepção “bancária” de educação, o educador tem como função depositar e transferir informação, sendo, “por isso”, muitas vezes associado à figura do professor e às modalidades formais de educação. Nesta concepção, o educador de adultos é “o que educa”, “o que sabe”, “o que pensa”, “o que diz a palavra”, “o que actua”, “o que escolhe o conteúdo programático”, e “o que identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos” (Freire, 1977, p. 57). Nesta perspectiva, o educador de adultos desvaloriza as aprendizagens experienciais como ponto de partida e como elemento impulsionador de aprendizagens precedentes, ao disseminar um conjunto de informação fragmentada e descontextualizada da realidade. Esta visão redutora do educador de adultos é igualmente descrita por Fernández (2006, p. 17), aquando da identificação do “modelo receptivo alfabetizador”, fortemente associado ao modelo escolar de que o educador é “definido pela figura dominante do professor que ensina”.

A outra face da dualidade advém de uma “ruptura epistemológica”, equacionada por “uma concepção mais hermenêutica e dialógica que sustenta o

trabalho de formação” (Correia, 2008, p. 68) com a finalidade de reequacionar os saberes experienciais que procuram “fazer com que os sujeitos em formação dialoguem com a sua experiência, para se tornarem, não objectos, mas co-autores dessa experiência” (Correia, 2008, p. 68). Esta tendência, em que o propósito da acção do educador de adultos não se esgota na transmissão de conteúdos, mas privilegia o diálogo e a reflexão crítica numa perspectiva de aproximação aos contextos sociais, aqui encaradas como ponto de partida para práticas educativas, vai ao encontro da concepção “problematizadora” de educação, defendida por Freire. Paralelamente, corresponde às características que Fernández (2006) identifica para o educador de adultos que se insere no âmbito do “modelo dialógico alfabetizador”. Nesta linha de ideias, ambos os autores fundamentam a aprendizagem nos pressupostos da humanização, enquanto “vocação ontológica, cujo educador de adultos pode ser considerado um “animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas” (Fernández, 2006, p.17). O contributo de Correia (2008, p. 69) é igualmente importante nesta sequência de ideias, ao referir que o propósito do educador de adultos passa pela capacidade de “instruir mediações susceptíveis de produzirem sentido para as experiências”.

Ao ajustar as experiências das pessoas com os processos de aprendizagens, através de situações reais, Knowles (cit. in. Finger e Asún, 2003, p 66-67) compara o educador de adultos a um “facilitador” que auxilia o processo de aprendizagem, através da criação de um ambiente favorável à aprendizagem, com vista a despoletar o desenvolvimento integral do indivíduo. Para o autor, o “facilitador ideal” postula as características com vista a orientar a acção, nomeadamente: “vê o aprendente como um ser humano capaz de autodirecção, capaz de tomar conta do seu próprio processo de crescimento”; “concebe a aprendizagem do adulto como um processo de autodesenvolvimento”; “considera que o papel do facilitador é o da pessoa-recurso para o aprendente”; “acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca”; “acentua a criação de um clima de aprendizagem facilitador, caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção a outros e informalidade, isto é, não directividade”; “envolve o aprendente na definição dos objectivos, sempre com o propósito de que estes sejam para ele significativos”; “desenvolve experiências sempre sequenciais de aprendizagem, que tomam em linha de conta as semelhanças de grupo (interesses comuns) e as diferenças individuais como princípios organizados dos projectos de aprendizagem”; e “selecciona técnicas e materiais que envolvam activamente o aprendente no seu processo de autoquestionamento”.

Tendo em conta a prevalência do “modelo económico produtivo” sob os restantes, em que o papel do educador de adultos se configura ao de um gestor de recursos humanos que elege as aprendizagens em torno da sua rentabilidade, parece-nos particularmente desafiante e complexa a aplicação e incorporação do conjunto de características propostas para o “facilitador ideal”. Ou seja, o desafio e a complexidade subjacente aos pressupostos assumem-se como oponentes a “uma concepção de formação que encerra a qualificação da experiência segundo uma lógica de acumulação, onde se valorizam sobretudo as qualidades científicas dos patrimónios experienciais”, tal como refere Correia (2008, p. 69).

Defensor da valorização do papel atribuído à experiência como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem, também Correia (2008) assinala a acção do “bricolage” ou “artesanato” para reportar-se à pessoa que conduz práticas de educação de adultos. O trabalho do “artesão” é suportado pela presença que consubstancia um trabalho apoiado, essencialmente, no “património experiencial (...) produzindo combinações originais de elementos que lhe possibilitam inventar respostas para situações imprevisíveis” (p. 68). É nesta óptica que o trabalho do artesão incide na “luta pela visibilidade do invisível, é a luta da gestão das incertezas contra a acumulação de certezas” (p. 69). De acordo com Correia (2008), a pessoa que conduz práticas de educação de adultos “passa a ser um artesão da complexidade. Ela torna-se um gestor de incompatibilidades, um artífice da mudança” (p. 71), numa relação de escuta e diálogo recíprocos, que ultrapassa em grande escala aquilo que se observa. Perante esta perspectiva que leva as pessoas a se compreenderem não como vítimas, mas como sujeitos da história que não ignora a realidade social, e que comporta processos concretos e reais, podemos dizer que o educador é também alvo de um processo de aprendizagem.

Destaca-se ainda a figura do “passador”, bastante próxima à do “artesão da complexidade”. Conforme diz Josso:

“(...) é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende” (2008, p. 199).

A figura do “passador” atribui ao educador de adultos a função de acompanhamento do processo educativo. Nesta óptica, o educador de adultos é percebido como pessoa que acompanha aqueles que desejam aprender nas mais

variadas práticas educativas, com o intuito de “ajudá-los a identificar, pesquisar, e apropriar-se dos saberes técnicos e dos comportamentos sociais necessários, num dado momento da sua vida, para diagnosticar a origem das dificuldades de aprendizagem” (Caspar, 2007, p. 89). O papel daquele que acompanha o processo de aprendizagem incorre, assim, na conflitualidade em termos de funções com aquele que Josso (2008, p. 118) designa de “instrutor”. Fortemente ligado às perspectivas que vinculam as práticas de educação de adultos ao modelo escolar, o “instrutor” apresenta-se como aquele que é capaz de transmitir e controlar a apreensão da informação, e o “restante é-lhe completamente indiferente: quem são, o nome, que sejam homem ou mulher. Há uma espécie de ignorância total de quem é a pessoa” (Josso, 2008, p. 118).

Eleger de entre a dualidade identificada, inerente ao modo de ser educador, parece-nos importante, no sentido de efectivar as finalidades traçadas para práticas educativas que se afiguram de modo complexo. Deste modo, tal como alerta Caspar (2007, p. 88), é necessário que o educador de adultos não só compreenda, mas também que a informação que disponibiliza não condiga necessariamente à compreensão, nem tão pouco à aprendizagem. Por isso, o autor afirma que “é necessário maturidade para estar apto a desenvolver em si e para os outros a inteligência do saber”. Compreender o processo de aquisição de aprendizagem no âmbito dos contextos formais, não formais e informais de educação, bem como o poder subjacente às aprendizagens experienciais, oferecerá ao educador o “poder [de] servir-se das suas aquisições, no mundo da acção, com pertinência e eficácia”.

É entre uma lógica de adaptação e mudança que se situa a dualidade das práticas, remete “para os conflitos, oposições, contradições da ordem social, ou seja, para uma dimensão histórica que ultrapassa as verificações empíricas e instantâneas de uma produção social pura e simples” (Lesne, 1977, p. 28).

Através dos contributos dos diversos autores anteriormente mencionados, deparamo-nos com um conjunto diversificado de práticas que assumem posicionamentos distintos face às finalidades da educação. No entanto, concedemo-las peçadas de dinamismo, dada a relação entre os sujeitos que as demandam, os quais se tornam difíceis de categorizar. Porém, tal como refere Lesne (1977, p. 18), os educadores de adultos “pretendem-se, geralmente, «agentes de mudança»”. Assim, neste trabalho entende-se que o educador de adultos inscreve a sua acção numa “relação dialéctica, numa estrutura social, ela própria inserida num processo dinâmico, na sequência do jogo das oposições, dos conflitos e das contradições que comporta em si mesma” (Lesne, 1977, p. 29). Em simultâneo, e tendo em conta que não existe educação sem referência a “apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os

processos individuais” (Nóvoa, 2010, p. 172), o educador de adultos situa-se também na esfera da acção de influência dos outros (heteroformação).

Todavia, este encontra-se, mais do que nunca, subjugado às políticas públicas fragmentadas, de cariz economicista e de gestor de recursos humanos, as quais lhe dificultam e desafiam o exercício de “funções de educação e de socialização, de facilitação da inscrição em forma e da persistência no tempo, de criação das condições de aprendizagem bem-sucedidas no seio de um ambiente favorável”, tal como refere Caspar (2007, p. 88).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA: A PEÇA-CHAVE

Elementos metodológicos da abordagem biográfica

A presente investigação visa compreender o processo de formação de educadores de adultos, “no quadro da totalidade da sua experiência pessoal” (Chené, 2010, p. 131). Após uma cuidadosa revisão da literatura sobre o objecto de estudo, que compreende uma perspectiva muito abrangente de conceber o processo de formação, considerou-se oportuna a construção da seguinte questão orientadora: Como se formam os educadores de adultos? De forma a compreender melhor o processo de formação de educadores de adultos, desdobrou-se a questão orientadora num conjunto de três questões mais específicas, nomeadamente:

1) *De que modo as experiências vividas em contextos de educação formal influenciam o processo de formação dos educadores de adultos?* Esta questão reporta-se aos saberes adquiridos por meio das experiências no âmbito dos contextos formais de educação que conjugam um tempo e um espaço específico. Estes contextos, que tendencialmente assumem as características da “forma escolar”, são estruturados e criados para “ensinar”, apelam à transmissão de conhecimentos previamente programados na presença de um “especialista” que “tem uma autoridade baseada no saber” (Finger, 2010, p. 131). Esta questão remete-nos, por isso, para a ideia de processos hetero e ecoformativos (Pineau, 2010), todavia circunscritos às particularidades desses contextos.

2) *De que modo as experiências vividas em contextos de educação não-formal e informal influenciam o processo de formação dos educadores de adultos?* Esta questão, que virá complementar a informação que se espera recolher com a questão anterior, remete para os saberes adquiridos ao longo da vida, assenta numa “perspectiva de um processo largo de educação permanente” (Canário, 2008, p. 71), que se confunde com a dinâmica da vida. Compreende um leque mais variado de contextos, pouco ou nada estruturados e organizados, que se situam num conjunto variado de situações potencialmente educativas que não conhecem fronteiras nem limites. Esta questão remete-nos igualmente para a ideia de construção de processos hetero e ecoformativos (Pineau, 2010), contudo, numa concepção mais alargada e multiforme, do que na questão anterior.

3) *De que modo as experiências vividas nos contextos de educação formal, não-formal e informal influenciam os modos de trabalho enquanto educador de adultos?* Esta questão aponta para a ideia de uma mudança pessoal, resultante do processo de formação experiencial a que os educadores de adultos foram sujeitos nos

mais variados contextos de educação (formal, não formal e informal). Relaciona-se, por isso, com o processo de uma tomada de consciência que é visível numa identidade através de um conjunto de referenciais e valorizações (Josso, 2002). Esta questão, para além de remeter directamente para a autoformação, através da reflexão sobre os acontecimentos, reporta-se igualmente aos processos hetero e ecoformativos (Pineau, 2010), enquanto meios que a desenvolvem, nomeadamente os contextos laborais de cada um.

A metodologia é a peça chave do processo de investigação, ou melhor, a “arquitectura «à medida» da especificidade da situação em estudo e do quadro teórico de referência” (Cavaco, 2009, p. 77). A componente metodológica, neste caso, permite ao investigador recolher dados sobre determinadas dinâmicas, através da utilização de meios técnico-metodológicos que possibilitam construir um olhar sobre as mesmas. Com o intuito de encontrar respostas para as questões colocadas, a investigação que se apresenta, para além de depender dos elementos teóricos anteriormente identificados, transpõem-se para um pensamento alternativo, que “necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam” (Nóvoa in Josso, 2002, p. 7). Interessa-nos entender a heterogeneidade que compõe o universo singular de cada pessoa, através dos modos como se relacionam com o espaço pessoal e social, como forma de aceder e compreender o significado atribuído ao processo de formação. Assim, este trabalho encontra sentido metodológico na ideia da “epistemologia da escuta”, preconizada por Berger (2009, p. 190), que se concretiza na relação entre sujeitos, neste caso, entre os entrevistados e o entrevistador. Ou seja, preserva-se a ideia de que, “no fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra” (Berger, 2009, p. 199). A escuta recai sobre o conhecimento das experiências que foram ocorrendo ao longo da vida, em ruptura com o da produção de conhecimentos pelos especialistas.

A investigação desenvolvida, emoldura-se no paradigma de investigação interpretativo/qualitativo, que “avança através da multiplicação de novas abordagens e novos métodos” (Flicker, 2005, p. vii), suficientemente autónomos e capazes de produzir conhecimentos que fogem aos preceitos metodológicos característicos dos estudos de índole quantitativo. Compreende-se que a vida humana é, por si só, demasiadamente intensa para se encaixar, e conseqüentemente ser compreendida, única e exclusivamente através de dados de carácter numérico, provando analogias entre variáveis. Reduzir a abordagem a natureza a dados de natureza estatística, implicaria deixar determinadas características do comportamento humano por analisar ou valorizar. Pretende-se, pois, posicionar este trabalho num conjunto de “práticas

investigativas onde se procura articular o individual e o social e assumir-se a complexidade e multi-dimensionalidade dos fenómenos humanos” (Berger, 2009, p. 175).

De modo a compreender a pretensão e alcance temático deste trabalho, evidenciam-se algumas características estruturantes do paradigma de investigação seleccionado. Na linha defendida por Ludke e André (1986), consideramos que os trabalhos de ordem qualitativa apontam para a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos relevantes para a pesquisa, para além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial. Salienta-se a interpretação do contexto/meio social do qual os participantes se inserem, retractam a realidade de forma completa e profunda, utilizam uma diversidade de fontes de informação, com o intuito de complementar os elementos que compõem o paradigma de investigação interpretativo/qualitativo. Complementarmente, Bogdan e Biklen (1994) referem que os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; o processo em si é mais valorizado do que propriamente os resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Inserida no âmbito do paradigma de investigação interpretativa/qualitativa, consideramos que a abordagem biográfica, ou método biográfico, se afigura como a metodologia de investigação mais ajustada, tendo em conta a especificidade do projecto de pesquisa, na medida em que se situa “numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem” (Ferrarotti, 2010, p. 36). Os seus pressupostos suportam a realização deste estudo, desde logo, porque se apresentam como instrumentos catalizadores para o alcance prático do objectivo da pesquisa: compreender o processo de formação de educadores de adultos. Esta abordagem permite que cada pessoa, tendo por base a sua história de vida, possa reflectir e contar sobre aquilo que o levou a ser realmente formador, ou seja, partilhar, e, pela nossa parte, escutar, aquilo que foge às estatísticas, às regularidades objectivas dominantes. Neste sentido, a particularidade do método biográfico pressupõem que se vá para além do trabalho de pendor eminentemente lógico e formal.

Tal posicionamento, que se contrapõe à visão mecanicista, reducionista e espalhada da ciência, vem concomitantemente afastar-se das questões vinculadas ao positivismo, em termos tóricos, epistemológicos e metodológicos. Os critérios positivistas foram, portanto, trocados por um outro conjunto de critérios que são designadamente aqueles que diferenciam a abordagem de natureza biográfica:

“Critérios qualitativos da importância do subjectivo, do singular, do indivíduo e do contexto, vindo a constituir um novo paradigma científico e a produzir alterações profundas no campo da investigação, com implicações determinantes em todos os campos da produção de conhecimento, designadamente no educativo” (Gonçalves, 1996, p. 92).

Cohen e Monioon (1990) advogam que a perspectiva humanista, aqui partilhada, salienta a compreensão e estudo da pessoa “como um todo”, num compromisso mais subjectivo do que objectivo e como meio de estudar a experiência directa das pessoas no quadro dos seus contextos específicos. Portanto, estuda-se o homem enquanto sujeito que se apresenta “face às estruturas e à histórica de uma sociedade, se impõe como uma práxis” (Ferrarotti, 1988, p. 25).

O debate da abordagem biográfica no seio das Ciências da Educação e da Educação de Adultos é relativamente recente (Finger e Nóvoa, 2010), contudo, dada a transversalidade que assume, ao longo dos últimos anos, tem vindo a sofrer “uma divulgação surpreendente”, tal como afirma Ferraroti (2010, p.33). Na verdade, é simultaneamente um meio de investigação e um instrumento pedagógico, pelo que é essa “dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação” (Nóvoa, 2010, p. 167). Ou seja, desenvolve-se enquanto “instrumento de investigação” mas também como “instrumento de formação” (Finger e Nóvoa, 2010, p. 23). É neste sentido, que as histórias de vida e a abordagem biográfica possibilitam “repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que «ninguém forma ninguém» e que a «formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida»” (Nóvoa, 2010, p. 166-167). Se, por um lado, a biografia se configura como uma metodologia de investigação, vinculada à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação, permitindo atribuir um valor social aos contributos do saber individual, por outro lado o seu uso desenvolve-se em torno de estratégia de formação-acção. Parte do princípio que o sujeito toma consciência de si e das suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de actor e investigador da sua própria história. Ainda que se reconheça a relevância da abordagem biográfica e das histórias de vida como estratégia formativa, no presente trabalho é utilizado apenas como metodologia de investigação.

Gonçalves (1997, p. 95), ao referir-se à abordagem biográfica, na concepção defendida por Ferrarotti, salientando quatro aspectos principais: a natureza dos materiais biográficos, a subjectividade, a natureza do acto individual e a estrutura da narrativa biográfica. A natureza dos materiais biográficos aponta para a riqueza do método, ao desencadear a subjectividade narrativa. A subjectividade tem em conta que o “indivíduo é a reapropriação singular do universal sócio-histórico que o rodeia”,

sendo, por isso, possível conhecer o social por meio das especificidades individuais. Quanto à natureza do acto individual, verifica-se que a narrativa abrange a totalidade sintética das experiências vividas e da interacção com o meio social. Por fim, a estrutura da narrativa biográfica conduz a um corte horizontal ou vertical de um sistema social.

Como pensar, a partir do reconhecimento da importância da subjetividade, a formação dos educadores de adultos? Segundo Ferrarotti (2010, p. 36), a abordagem biográfica apresenta-se como uma aposta científica que assenta em “dois aspectos escandalosos”, no nosso entender, também, alternativos e inovadores. Por um lado, a abordagem biográfica, comporta um afastamento “de toda a metodologia quantitativa e experimental”, por outro lado, atribui à subjectividade um valor de conhecimento” (Ferrarotti, 2010, p. 36) em dois níveis distintos, ou seja, “lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado” e a informação recolhida circunscreve-se à “interacção pessoal (entrevista)” (Ferrarotti, 2010, p. 36), estabelecida no momento da entrevista, que ilustra apenas um fragmento da biografia.

A importância desta abordagem reside na valorização e compreensão daquilo que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às experiências que tiveram lugar no decurso da sua vida, ou seja, “a história de formação de cada um é uma história de vida”, (Dominicé, 2010, p. 198), que compreende momentos diversificados e oportunidades várias de aprendizagens no decorrer do tempo. Entende-se que o conhecimento é construído a partir das experiências, o que permite reforçar a ideia de que é “a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação” (Nóvoa, 2010, p. 168). É neste quadro que o recurso à abordagem biográfica nos permite enquadrar a questão desencadeadora deste estudo: como se formam os educadores de adultos?, ao mesmo tempo que torna possível a compreensão da influência das experiências vividas em contextos formais, não formais e informais de educação no processo de formação e ainda identificar um conjunto de referentes de acção que daí se desenvolveram. Esta dimensão social da formação remete-nos para a ideia de que “a história e vida de um actor social introduz-nos, inevitavelmente, na vida social de um grupo (e/ou colectivo)” (Nóvoa, 2010, p. 172).

Como vimos, a abordagem biográfica restitui o ser humano à sua dimensão de pessoa, portador de uma realidade e relações culturais e sociais desenvolvidas ao longo da vida na relação dialéctica entre os homens que se situam num determinado contexto. Por isso, “o que está em jogo no uso do método biográfico é a recuperação de memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca” (Pais, 2005, p.86). A

biografia entrelaça-se com a dinâmica do meio social e a sua contextualização histórica constitui-se como fonte de dados adequados à análise dos princípios gerais da organização e funcionamento do todo social (Ferrarotti, 2010). Permite, captar vivências sociais, o actor nas suas práticas, na maneira como lida com as condições físicas e sociais que lhe são particulares. As histórias de vida possibilitam “refazer as histórias das instituições que estão presentes na vida de cada um de nós, as instituições comunitárias, familiares, educativas económicas e políticas” (Delory-Momberger, 2000, cit. in. Cavaco, 2002, p. 42). Portanto, defende-se que “existe então um mundo da formação e da educação, que está, obviamente, em relação com os outros sectores da vida social” (Delory-Momberger, 2011, p. 53).

Optar pela abordagem biográfica, tem subjacente, o reconhecimento da dimensão cultural e histórica da vida, aqui entendida numa visão dialéctica, multifacetada e humana. Neste trabalho, esta escolha permite “pôr em prática processos de tomada de consciência” (Finger, 2010, p. 121), que facilitem a compreensão do processo de formação dos educadores de adultos entrevistados. Este caminho metodológico tornar-se imperativo para uma “contribuição positiva ao questionamento teórico dos paradigmas interpretativo e sociocrítico, enfatizando a subjectividade, a inclusão, autoformação e a dimensão emocional”, tal como afirma Monteagudo (2011, p. 79).

Entrevistas biográficas: características e procedimentos

Na verdade “não há sujeito sem história singular, e quando ele enfrenta uma situação, experimenta-a, interpreta-a, reage e, eventualmente, procura transformá-la em função do sentido que esta situação adquire no desenvolvimento da sua própria biografia” (Dejours, 1993, p. 55). As histórias de vida são aqui concebidas enquanto paralelas à “formação permanente, da abertura das aprendizagens a todas as idades e a todos os sectores da vida” (Pineau, 2011, p. 30). Trata-se de uma apropriação do ambiente cultural do qual se faz parte. Portanto, através da investigação de natureza biográfica pretende-se “estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades” (Delory-Momberger, 2011, p. 51). É importante ressaltar que a narrativa de formação consubstancia apenas um fragmento da totalidade da vida dos entrevistados, “por mais que se conte a experiência, essa nunca cabe por inteiro na narrativa” (Chené, 2010, p. 136). Para além disso, sabe-se que “a formação não se dá a conhecer de uma só vez nem num lugar preciso” (Dominicé, 2010, p. 213).

Dado que neste trabalho se procura compreender o processo de formação dos educadores de adultos, a entrevista de natureza biográfica, auxilia-nos na persecução do objectivo, uma vez eu nos leva “às heranças e às interrogações mais actuais do domínio intelectual das histórias de vida” (Dominicé, 2010, p. 195). Com o intuito de recolher informação descritiva “sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134), realizaram-se quatro entrevistas de natureza biográfica, tendo em conta os seguintes fios condutores: momentos relevantes durante a infância e juventude, o percurso profissional e o trabalho desenvolvido enquanto educador de adultos. As informações a prestar resultam “de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por seleccionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador” (Dominicé, 2010, p. 88). Portanto, “cada entrevista biográfica é percebida como um caso particular e único, explorando-se a sua singularidade, apesar de também se procurar perceber os pontos comuns entre as várias entrevistas” (Cavaco, 2002, p. 53). Recorrendo à imagem de “caixa negra”, as biografias permitem paralelamente “ilustrar a ideia de que os processos cuja compreensão se pretende atingir podem ser clarificados por um trabalho introspectivo, por uma atenção particular, que as pedagogias das nossas instituições educativas deixam, a maior parte das vezes, na penumbra” (Josso, 2010, p. 66).

A entrevista biográfica “não é um relatório de «acontecimentos», mas uma acção social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (biografia) e a interacção social em curso (entrevista), por meio de uma narrativa-interacção” (Ferrarotti, 2010, p. 46). Para Granger (1967, cit. in. Ferrarotti, 2010, p. 47), a narrativa biográfica “é a transposição da situação clínica para as diversas disciplinas que se ocupam do homem que faz reaparecer explicitamente o problema de um conhecimento dos conteúdos individuais”. Ou seja, se por um lado, através das entrevistas biográficas se procurou obter informação sobre uma determinada situação/dinâmica, por outro lado, foi possível compreender os quadros conceptuais dos entrevistados que disponibilizaram informações. Neste sentido, Josso (2002, p. 34), esclarece-nos que falar das experiências formadoras significa “contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é «vivido» na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. É também “uma certa maneira de representarmos o facto que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transacções connosco próprios e/ou com o nosso meio humano” (Josso, 2002, p. 34). Considera-se assim, que os relatos das entrevistas, que se constituem, em si mesmas, uma rica fonte de

informação, permitem “a reconstrução dos conteúdos de vida, ao considerarem o presente, revistando-a, filtrando-a por diversas categorias, desenvolvendo uma lógica narrativa que procura dotar de sentido o que se conta” (Pais, 2005, p. 87).

É de sublinhar a possibilidade da narrativa transmitir em simultâneo o real e o imaginário, que se faz através do “seu mito ou o seu sonho, dizendo então, em lugar daquilo que fez, o que gostaria de ter feito, reproduzindo um «projecto» de vida mais do que uma história «vivida»” (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1999, p. 23). A construção da narrativa efectua-se assim, num balançar entre a “elaboração e atribuição de sentido às experiências de vida consideradas como formadoras da identidade” (Couceiro, 2002, p. 151), e o rearranjar da própria existência. Pois, a reorganização do “filme” da vida a ser partilhado está envolta numa “reconstituição parcialmente falsa e artificial da realidade, «apagando» as passagens incómodas, privilegiando os factores de coerência (...), em detrimento da coerência da diversidade, das eventuais contradições” (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1999, p. 27).

Como foi referido, a narrativa encerra em si mesma, não só um instrumento de investigação, mas também um espaço de relações sociais entre entrevistado e entrevistador que se fundamenta num quadro de uma reciprocidade relacional indispensável ao diálogo. Estabelece-se assim, uma relação dual que faz renascer um co-produto, entre o material biográfico e a partilha de experiências. É nestes moldes que o desenvolvimento desta investigação foi permissivo a um processo relacional que constitui uma dimensão fundamental de toda e qualquer situação educativa” (Dominicé, 2010, p. 221), que fez desencadear uma relação simbiótica entre narrador e investigador. Assim sendo, foi respeitado o ritmo de “contar” da história de cada entrevistado, bem como uma comunicação adequada às características de cada participante, uma vez que a linguagem usada pelo entrevistador é outro factor decisivo na obtenção da informação, pois caso as linguagens entre o entrevistado e o entrevistador se afigurarem distintas podem surgir problemas de intercomunicação e entendimento do diálogo. Neste sentido, é necessário desenvolver a “escuta activa, que procura respeitar o pensamento e o modo de expressão do entrevistado (Cavaco 2002, p. 50). É igualmente desejável que a situação de entrevista se aproxime de uma conversa informal. Portanto, torna-se necessária a existência da preocupação na adaptação dos procedimentos metodológicos em função das características individuais de cada entrevistado.

Dada a função específica do investigador, em orientar a condução da entrevista, foi necessário reflectir sobre a atitude a manter na recolha dos dados. Com esta preocupação, foram tidos em conta aspectos relativos à comunicação eficaz, na

tentativa de ultrapassar eventuais barreiras que se colocam à comunicação. Assim sendo, e de forma a propiciar o diálogo, nos domicílios de cada um dos entrevistados, foi possível obter privacidade ausente de ruído. A relação comunicacional mantida entre o entrevistador e os entrevistados baseou-se numa postura empática e simpática, tendo em conta os princípios da assertividade. Ao longo do projecto de investigação foi possível constatar uma disponibilidade francamente generosa por parte dos indivíduos entrevistados, uma vez que a narrativa põe a nú a vida singular e as intimidades próprias de cada um.

Neste trabalho, entende-se que “ninguém sabe tão pouco que não possa igualmente ser professor”, ou educador, tal como refere Agostinho da Silva (1989, p. 40). Considerando que todos somos educadores de todos e que o fenómeno de aprendizagem se dá a conhecer através da comunicação humana, parte-se do pressuposto que os educadores de adultos não se restringem aqueles que se envolvem em práticas educativas de pendor formal e institucional. Na presente investigação, os educadores de adultos enquadram a sua actividade num conjunto de práticas educativas muito heterogéneas, e que vêm demonstrar a amplitude do campo de práticas da educação de adultos.

A estratégia de selecção dos indivíduos a entrevistar foi norteadada por uma amostragem intencional de conveniência, dado que a selecção dos elementos da população para compor a amostra dependeram da escolha do investigador. Neste trabalho a relevância do tipo de amostra “não reside na pretensão de representação de uma população com o objectivo da generalização de resultados. Procura-se aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si, significativa” (Pais, 2005, p. 89). Para Bertaux (1993), a amostra deve ser progressivamente construída, pois à medida que se realizam as entrevistas define-se igualmente o tipo de pessoas a entrevistar, com a finalidade, de obter rapidamente a saturação informativa. Uma vez que “a partir de um determinado número de entrevistas a informação que constitui novidade começa a ser cada vez mais reduzida e surgem semelhanças evidentes” (Cavaco, 2002, p. 44).

Para este trabalho definiu-se o perfil dos entrevistados com os seguintes pré-requisitos: serem educadores de adultos; terem experiência mínima de 10 anos enquanto educadores e terem percursos de vida dinâmicos. A amostra seleccionada acabou por ser retirada da esfera de conhecimento pessoal do entrevistador, é de notar que os mesmos não têm qualquer relacionamento nem partilha de experiências entre si. Os entrevistados apresentam, por isso, perfis muito distintos: uns trabalham a tempo inteiro, no campo da educação de adultos e outros encontram neste campo um complemento à sua principal actividade profissional. A experiência e a diversidade de

actuação dos educadores de adultos constituíram-se como fundamentais para determinar a população em estudo, neste caso, com base em critérios de escolha intencional. Apresenta-se de seguida alguns indicadores que caracterizam os quatro educadores entrevistados, que aqui assumem nomes fictícios para garantir o anonimato.

O Abel, natural de Corvite, é licenciado em Línguas, Literaturas e Cultura, tendo desenvolvido toda a sua actividade de trabalho em torno da educação de adultos, nomeadamente no âmbito de acções de formação profissional, na animação de um projecto de desenvolvimento comunitário, e na condução de aulas numa universidade sénior. Neste momento, encontra-se a trabalhar no domínio das práticas de formação profissional, nomeadamente na área comportamental. O Teo é natural de Lisboa, é licenciado em Engenharia Aeronáutica e exerce a sua actividade laboral como militar e formador nessa área de actuação na Administração Pública. Paralelamente, ministra acções de formação na área comportamental numa outra instituição não estatal. A Ema, natural de Belo Horizonte, é licenciada em História e exerce a função de alfabetizadora e coordenadora pedagógica de um projecto de alfabetização em São Paulo, para o qual trabalha neste momento. O Samir, natural de Lisboa, estudou no conservatório e possui estudos de nível superior na área musical. Para além de ser cantor/fadista, encontra-se actualmente num clube desportivo a apoiar um conjunto de pessoas que pretendem iniciar-se no fado.

Procedimentos metodológicos da investigação

Com vista a responder à questão: *Como se formam os educadores de adultos?*, percorreu-se um conjunto de procedimentos metodológicos, situados em torno de quatro fases fundamentais, identificadas por Nóvoa (2010): a descrição das histórias de vida; a reorganização, sistematização e arrumação da história de vida, tendo por base os momentos importantes; a análise do material biográfico recolhido e a teorização e articulação das conclusões retiradas das fases antecedentes.

A compreensão das fases enunciadas é inseparável do conjunto de eixos de investigação que se identificam de seguida. Os eixos, têm como inspiração o contributo de Nóvoa no âmbito do projecto Prosalus (1986). Assim sendo, tendo por base as questões orientadores deste trabalho de investigação, e com o intuito de orientar a recolha do material biográfico e posterior análise considerou-se os seguintes eixos de investigação: Eixo A – “Estruturação e ciclos”: entendida como a globalidade de um percurso de vida, será que a biografia educativa permite detectar etapas, momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos, que modificam e

estruturam as relações ao saber e a atitude face à profissão? (Nóvoa, 2010, p. 176). Eixo B – “Mapa das relações”: “quais são as pessoas que influenciam a trajectória de vida, que desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na concepção de vida profissional? Estas pessoas acompanham todo o percurso de vida ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais ou, por vezes, são também imaginárias?” (Nóvoa, 2010, p. 176). Eixo C – “Espaços e meios sociais”: “cada pessoa constrói-se ao sabor de contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações (escolares, religiosas, etc.) e a locais (rurais e urbanos). Este meio físico e social desempenha um papel formador? Quando e como? Estes espaços de vida forjam a representação que nós temos da realidade? De que modo?” (Nóvoa, 2010, p. 176). Eixo D – “Percurso escolar e educação não formal”: “percurso escolar e Educação não formal imprimem uma certa orientação à vida de cada um e é importante que se compreenda de que modo se articulam. O que é que ficou da escola após vários anos de vida profissional e social? Onde é que se faz a “educação” que não concede diplomas, nem certificados? Qual a relação entre a educação formal e a educação não-formal (família, grupos de jovens, experiências de vida, etc.)?” (Nóvoa, 2010, p. 176). Eixo E – “Formação contínua e origem social”: o nosso percurso escolar profissional está ligado a nossa origem social: de que modo encaramos as acções de formação contínua e/ou de educação permanente? Quais são as razões que nos levam a querer ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe do ponto de vista cultural e académico? Qual é a nossa cultura de base e de que modo evolui o nosso universo cultural?” (Nóvoa, 2010, p. 176).

Após a identificação dos sujeitos a entrevistar, procedeu-se à fase da descrição livre das histórias de vida individuais, através de entrevistas biográficas, em datas e locais acordados entre o investigador e os entrevistados. A temporalidade inerente às mesmas varia entre o ano de 2012 e 2013. A primeira entrevista foi realizada no ano de 2012 com a educadora que trabalha num projecto de alfabetização em São Paulo. As restantes foram realizadas em 2013. No início das entrevistas, pediu-se autorização aos entrevistados para a gravação dos relatos, referindo-se-lhes que isso facilitaria o trabalho do entrevistador. Foi possível transferir “da actividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem” (Josso, 2010, p. 69), portanto a “passagem de um «vivido», no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, a uma ordenação desses componentes” (Josso, 2010, p. 69). Mais concretamente os “momentos-charneira”, ou seja, os períodos que reúnem “vários «factos» considerados formadores” (Josso, 2010, p. 70). É neste sentido que, a “diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica” (Dominicé, 2010, p. 86).

A dinâmica conversacional e as estratégias discursivas próprias a cada entrevista seguiram um fio condutor, que não o da ordem temporal. Esta dinâmica foi, contudo, influenciada por um conjunto de factores, nomeadamente pelo uso do gravador. Se por um lado, o gravador facilitou a preservação da informação original, por outro, inibiu o diálogo, dado que a maioria das pessoas entrevistadas não se encontrava familiarizada com a interposição de tal meio. O que, com efeito, comprometeu a inscrição do momento da entrevista numa conversa de cariz informal. Ainda assim, o efeito de inibição foi-se desvanecendo ao longo do tempo, aproximando-se de um clima de confiança que possibilitou aos entrevistados expressarem-se livremente e sem constrangimentos de maior.

As entrevistas foram orientadas por um guião previamente construído. Através do mesmo, foi possível guiar o investigador nos temas a tratar, servindo igualmente de base à dinâmica de conversação entre este e os participantes do estudo. O guião dividiu-se em três grandes momentos do processo de formação individual: infância e juventude, percurso profissional e o percurso de trabalho enquanto educador de adultos. Assim sendo, tentou-se construir um guião orientador que permitisse abarcar as várias faces da problemática, orientando as questões de forma cronológica, ainda que no decurso da entrevista a relação entre o passado e o presente não tenha respeitado qualquer ordem. Para o momento da infância e juventude colocaram-se em evidência as seguintes questões: *Gostaria que me falasse de momentos relevantes durante a infância e juventude. Pode-me explicitar a importância desses momentos? Pode descrever o contexto (espaço/organização do espaço/características) associado a cada uma desses momentos? Quais as aprendizagens realizadas em cada um desses momentos? Quais as pessoas relevantes nesses momentos? E porquê? Quais as aprendizagens realizadas a partir dessas pessoas? Qual a importância dessas aprendizagens? Como é que aprendeu?* (nesta situação explique-me aquilo que aconteceu para aprender...). Para o tema relacionado com o percurso profissional dirigiram-se as questões: *Gostaria que me falasse do seu percurso profissional. Quais os momentos importantes nesse percurso? Quais as pessoas significativas? Contextualize esses momentos. Pode descrever o contexto (espaço/organização e espaço/características) associado a cada uma desses momentos? Quais as aprendizagens realizadas?* Por fim, e a respeito do momento que compreende o percurso de trabalho enquanto educador de adultos perguntou-se: *Gostaria que me falasse sobre a sua experiência como educador de adultos. Quais os momentos mais significativos dessa sua experiência? Descreva-me um dia de trabalho ou uma actividade. Que dificuldades sente no exercício da sua actividade? O que mobilizou de experiências anteriores? Ao longo da actividade como educador o que alterou nas*

suas práticas? Quais as aprendizagens realizadas como educador? Quais as pessoas significativas neste percurso de educador? Quais as aprendizagens realizadas a partir dessas pessoas? Qual é a importância dessas aprendizagens?

Contudo, “ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir perguntas” (Fox, 1987, p. 607). Por isso, foi tido em conta uma postura flexível a respeito da eventual rigidez desse mesmo instrumento orientador da recolha de dados. Neste trabalho de pesquisa, o guião tornou-se num mediador muito vantajoso, tratando-se de uma simples recordatória daquilo que se pretendia questionar, ao qual se podia ir recorrendo. Além disso, no desenvolvimento das entrevistas, com o objectivo de completar, aprofundar as informações prestadas e orientar os participantes para temas que não tivessem sido voluntariamente partilhados, colocaram-se várias “outras” questões que não constavam no guião. Durante a relação interpessoal estabelecida e a respectiva dinâmica conversacional, as questões primeiramente colocadas demonstraram-se importantes na medida em que desencadearam um efeito “quebra-gelo” entre o entrevistado e o entrevistador, enquanto as perguntas mais específicas e complexas ficaram para um momento posterior.

Tendo em conta que nesta investigação a informação é partilhada de modo oral, transcreveu-se de imediato as entrevistas à medida que iam sendo realizadas, o que não só facilitou essa demorada tarefa, como tornou mais rica a sua análise dos dados e favoreceu os questionamentos posteriores, facilitando também o alcance da “saturação” dos dados (Bertaux, 1993). No decorrer da morosidade do processo inerente às transcrições, optou-se pela transcrição literal dos testemunhos, o que evidencia o cuidado mantido para garantir a fiabilidade da pesquisa que se apresenta.

Durante o desenvolvimento da entrevista, e da respectiva transcrição, registaram-se três grandes dificuldades associadas à realização da mesma e à obtenção da informação desejada. Paralelamente, identificam-se as estratégias encontradas para as superar. Os educadores de adultos demonstraram alguma dificuldade em falar sobre si próprios. Esta dificuldade ficou presente na globalidade das entrevistas, não só por falta de hábito, mas também porque o momento da entrevista exigiu um grande esforço de reflexão. Para tal, foi dado tempo/pausa para reflectirem sobre as questões colocadas, e, com alguma frequência, foi necessário reformulá-las, procurando utilizar outros termos que desencadeassem uma maior fluidez discursiva. Os educadores de adultos apresentaram uma visível relutância na partilha da informação que foi solicitada, nomeadamente com as questões que tocaram em certos aspectos da vida pessoal. Todos os entrevistados pediram para

que a sua identidade não fosse revelada e que as entrevistas não fossem publicadas. Para ultrapassar esta situação, que por momentos provocou algum desconforto, procurou-se criar um clima de confiança e reforçar várias vezes a garantia da confidencialidade dos testemunhos. Para tal, informou-se que a identidade não seria revelada e que, para isso, iria ser adoptado um nome fictício e que a entrevista não seria publicada no trabalho, apenas alguns excertos. No momento da realização da transcrição da entrevista realizada à educadora de nacionalidade brasileira, registaram-se sérias dificuldades ao nível da compreensão da fonética e do vocabulário. Para além do esforço redobrado para a sua compreensão, foi necessário entrar posteriormente em contacto com a mesma com o intuito de clarificar e confirmar algumas das expressões utilizadas.

Realizada a transcrição das entrevistas, passou-se à organização, sistematização e arrumação da narrativa. Esta fase é particularmente importante, uma vez que se trata de atribuir sentido à informação presente nas narrativas, e de fazer evidenciar toda a riqueza subjacente aos relatos. Assim, num primeiro momento realizou-se uma “primeira” leitura, de modo a permitir uma “reorganização, sistematização e arrumação da história de vida, com base nos momentos-importantes (rupturas)” (Nóvoa, 2010, p. 177). Bardin (1977, p. 96) denomina esta fase pela realização de uma “leitura flutuante” sobre a informação, com o intuito de “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Para tal, ao longo deste processo seleccionaram-se vários procedimentos, no sentido de agilizar a análise e compreender os conteúdos, tais como: a marcação e sublinhados com várias cores sobre as ideias centrais, anotações e esquematizações, por forma a facilitar a articulação e fundamentação à luz do quadro teórico conceptual delimitado no primeiro capítulo.

Num segundo momento, de forma a facilitar a descrição, a sistematização e a interpretação do conteúdo partilhado nas entrevistas, procedeu-se à elaboração de uma grelha de análise temática. A finalidade da sua construção “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa” (Bardin, 1977, p. 105). O tema, “é a unidade de significação que se liberta naturalmente” (Bardin, 1977, p. 105) a partir dos discursos dos entrevistados, que apresentam como ponto de partida o conjunto das questões colocadas pelo entrevistador. O tema, diz igualmente respeito à ideia de recorte e de elementos que se isolam uns dos outros, em termos de significância para o estudo de investigação. Tendo em conta que cada narrativa concentra um processo de formação que é singular, para cada entrevista concebeu-se uma análise individual que se dividiu em vários temas, neste caso por ordem cronológica. Só posteriormente

é que se procurou comparar as diferentes entrevistas, com o intuito de encontrar elementos transversais e oponentes nas entrevistas realizadas.

Por último, na fase de articulação entre os dados recolhidos e os elementos teóricos identificados anteriormente, realiza-se um exercício analítico para responder à questão orientadora da pesquisa. Para tal, no próximo capítulo transcrevem-se alguns excertos das entrevistas, directamente para o corpo do texto.

CAPÍTULO III – PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ADULTOS

O presente capítulo tem como propósito descrever e interpretar a informação recolhida através das entrevistas biográficas realizadas aos quatro educadores de adultos, que constituem o referencial humano deste trabalho, analisando-as à luz dos elementos teóricos identificados no primeiro capítulo e com o objectivo máximo de dar resposta à questão central da investigação, estruturada em torno do processo de formação dos educadores de adultos. A sistematização da informação recolhida irá permitir, por um lado, compreender a influência dos contextos formais, não-formais e informais no processo de formação dos adultos entrevistados, e por outro lado, nomear os referentes de acção que daí se construíram, o que nos irá dar a possibilidade de, por sua vez, constatar a singularidade de cada processo de formação, assim como identificar alguns elementos comuns entre os vários percursos de vida.

A singularidade do percurso de vida

Nas quatro sínteses individuais, elencadas no início deste capítulo, procura-se assinalar alguns elementos de referência sobre os educadores de adultos, de modo a enquadrar o leitor acerca das principais características dos respectivos percursos e processos de formação. É de salientar a dificuldade sentida pelos entrevistados na formulação das respostas às questões colocadas, dado que nunca foram anteriormente desafiados a pensar sobre esta problemática, ou, pelo menos, nos termos em que a mesma lhe foi agora apresentada. Pelo que, ao exigir no momento da conversa uma postura profundamente reflexiva e retrospectiva sobre as suas vidas, da qual não esperavam, fez desenvolver emoções distintas e mesmo contraditórias, ora de satisfação e alegria, ora de incómodo e tristeza. Para além disso decidiram racionalmente não partilhar com o entrevistador certos elementos dos seus percursos de vida, ainda que pudessem ter utilidade tendo em conta o propósito do estudo. Portanto, a análise que se inicia, não corresponde seguramente à globalidade da vida desses sujeitos, mas sim a fragmentos dessa globalidade.

Ema

Ema, nasceu em Belo Horizonte, tem 47 anos de idade, e diz que as suas origens remetem a grupos indígenas originários do Brasil. As situações e contextos sociais, familiares e escolares, marcados pela pobreza e exclusão, evidenciam-se como estruturantes na sua vida, a par da grande vontade de superar as dificuldades

sentidas. Ainda que Ema percepcione essas situações de forma negativa, através de uma manifestação emotiva de choro, durante a conversa, reconhece o seu potencial formativo por meio de uma forte capacidade de reflexão sobre essas situações. O seu contexto social, atravessado por dificuldades de ordem financeira, levaram-na a um percurso escolar fragmentado, a fim de garantir, através do trabalho (doméstica e ama), ajuda, à subsistência das 9 pessoas que compunham o seu agregado familiar, dado que a frequência do ensino envolvia despesa inoportável face à ausência de recursos financeiros. Assumindo um percurso profissional muito diversificado, em termos de áreas de actividades e funções, Ema demonstrou ser uma pessoa muito curiosa, e o contexto escolar, ainda que fragmentado, é assinalado por uma forte vontade de saber mais. Todavia, esse mesmo contexto é fortemente pautado pela falta de vestuário e calçado, material escolar, agressões por parte de professores e consequente discriminação e preconceito por ser negra, tal como fez salientar na conversa. No entanto, reconhece, desde cedo, a sua capacidade de aprender sozinha, facto que a levou a aprender a ler. A sua curiosidade e determinação levaram-na a pegar em letras e formar palavras, terminar a escolaridade e realizar o sonho de ingressar no ensino superior (Licenciatura em História), encontrando-se, de momento, a frequentar a Licenciatura em Pedagogia. O seu percurso é igualmente marcado pelo trabalho voluntário, nomeadamente na satisfação de necessidades básicas (comida e roupa) da vizinhança por intermédio da pertença a várias organizações religiosas e laicas. Com o propósito de fazer a diferença, nos modos de trabalho em educação, inicia a actividade de explicadora. Mais tarde, é convidada para alfabetizar adultos no âmbito da actuação de um projecto de educação popular em São Paulo e aí torna-se responsável por dinamizar grupos com mais de 60 analfabetos. A par desta ocupação, dado que não se sentia totalmente preenchida e respeitada, cria um projecto de alfabetização por sua conta. Ao longo do desafiante e gratificante percurso de educadora de adultos, que diz amar e dar sempre o melhor de si, privilegia uma abordagem eminentemente humanista, voltada para a humildade, altruísmo e respeito pela singularidade do outro. Ema considera-se educadora-pedagoga, e mencionou, convictamente, na entrevista que será Secretária da Educação em 2016 na cidade de Ferraz de Vasconcelos, onde reside.

Teo

Teo tem 40 anos e ao longo da sua infância e juventude foi-lhe conferida a responsabilidade de tomar conta dos três irmãos mais novos, o que o coloca numa posição de exemplo para com os mesmos. A par das brincadeiras e criação de histórias entre irmãos, Teo assumiu até aos 15 anos de idade uma posição dominante,

nomeadamente de tutor e orientador do conjunto de irmãos. Este desempenho é assumido por ele como profundamente estruturante da sua identidade, quando comparado com o seu percurso escolar, uma vez que este apesar de relevante não foi crucial. Na verdade, a relevância atribuída ao percurso académico limita-se à aquisição de conhecimentos que, no entanto, em nada se relacionam com aquilo que é suposto adquirir. Uma vez que, evidencia na conversa a ausência de aprendizagem dos conteúdos programados, valorizando a aquisição de aprendizagens entre o contexto e as relações interpessoais com dois professores. Com 18 anos de idade, dá início ao seu percurso profissional ao integrar um organismo público de índole militar, onde continua os estudos. Teo considera-se um investimento do Governo, sendo pago para trabalhar e tirar cursos. Daí ter frequentado, com sucesso, a formação inicial de 6 anos que lhe permitiu entrar no quadro permanente de oficiais da Instituição onde ingressou e obter o diploma com equivalência ao ensino superior de engenheiro aeronáutico. Contudo é confrontado com a falta de preparação para a superação de problemas reais associados ao trabalho e com a obrigatoriedade de dar início à sua formação contínua, enquanto imperativo do seu contracto de trabalho. Por outro lado, neste mesmo contexto passa a relacionar-se frequentemente com um professor-militar, que mais tarde viria a ser o seu mentor de trabalho de fim de curso. Esse mentor, 20 anos mais velho reconhece o empenho, dedicação, gosto pelo trabalho e outras características ao nível do relacionamento social, convidando-o para dar formação no seu próprio centro de formação, dando assim início à actividade de educador de adultos. Diante de uma forte e controlada formação contínua em aeronáutica, que o permite progredir na carreira militar, foi convidado a participar num curso de legislação aeronáutica, em França, o qual diz ter sido muito proveitoso, do ponto de vista da aprendizagem. Na conversa com Teo, este momento reveste-se de grande importância, porquanto, mais uma vez é evidente a eficácia de aprendizagens que extrapolam o esperado e o programado. Diz ter aprendido através da observação e reflexão dos modos em que decorreu o curso, marcando o seu modo de ser educador de adultos. Ao regressar, é-lhe solicitada a responsabilidade de partilhar os conteúdos dessa formação com os colegas, para o que considera importante frequentar mais um curso o de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, cuja obrigatoriedade de frequência é imposta pelo Estado a todos aqueles que pretendem monitorizar cursos de formação profissional. Enquanto educador de adultos, entre ambientes militares e civis, reconhece que não sabe tudo, procura conhecer os seus alunos atempadamente para consequentemente gerir e organizar os seus modos de trabalho, recusando ambientes rígidos, percepcionados como nefastos à aprendizagem. Realça que a aprendizagem pertence somente àqueles que nela estão

implicados, conotando a sua acção de educador como a de um amigo. Alguém que ajuda a percorrer um caminho e que guia. Encontra-se de momento também a ministrar acções de formação profissional fora do meio militar, em cursos de liderança e comunicação, e a preparar-se para a frequência de um outro curso de formação contínua que lhe permitirá subir à categoria de Major, no sei das Forças Armadas.

Samir

Samir tem 38 anos, é natural do bairro de Alfama (Lisboa). Embora na incerteza, considera ter nascido para a música. Aos 10 anos, e em paralelo com a frequência escolar, inicia a actividade de fadista profissional e percorre várias salas de espectáculo (nacionais e internacionais), acompanhado e apadrinhado por nomes sonantes desse estilo da música portuguesa, que o consideram, tal como o próprio também se percepção, como menino-prodígio. A partir de então, nunca mais parou de cantar. Salienta que o gosto pela música advém da sua própria vontade, refere que nenhum elemento familiar tinha por hábito ouvir música, nem tão pouco cantar. Diz ter descoberto a música, e desenvolvido o gosto e a “vocação”, por ele próprio, numa procura incessante de saber mais e aprimorar tal potencialidade. Aos 18 anos termina a escolaridade obrigatória e deixa de cantar fado, optando por dar continuidade aos estudos. Nesta altura redirecciona a sua incursão musical e volta-se para a música clássica. Samir, refere na conversa que o gosto pela música clássica foi adquirido pelo processo de socialização partilhada com a sua namorada (pianista). Ingressa, com 19 anos, no conservatório e frequenta entusiasticamente um conjunto de disciplinas dadas por “professores maravilhosos” que o ajudaram a soltar a voz, a quem, considera, dever a sua vida “cantante”. Entretanto, estabelece como meta prioritária a continuidade dos estudos e parte para Londres onde tira uma licenciatura e mestrado em Canto e uma segunda licenciatura em Ciências Musicais. Regressa a Portugal e volta a cantar fado. Depois, de ter ouvido várias vezes que deveria dar aulas de fado, inicia-se enquanto professor nessa mesma área, nomeadamente num clube desportivo de um bairro típico de Lisboa. Contudo, admite que é mais cantor e não tanto professor. Percepção o seu trabalho de “professor” como bastante desafiante, do qual gosta muito, e diz que o seu papel é mostrar caminhos, guiar, ajudar e tornar felizes as pessoas que vão até às suas aulas.

Abel

Abel, tem 35 anos, nasceu na pequena aldeia Corvite, concelho de Guimarães, local onde viveu durante os seus primeiros 20 anos. A infância foi passada com a família e amigos, num meio rural onde todos os conterrâneos se conhecem. Onde os avós paternos ocupavam, no contexto familiar, a figura de suporte social do restante

agregado familiar. Com os amigos, normalmente brincava, andava de bicicleta e construía cabanas nas árvores. Frequentou nesse mesmo local o infantário e a escola primária. Por essa altura, iniciou o contacto com a catequese e integrou um grupo de jovens ligado à igreja católica. Ainda que percepcionados de forma distinta, Abel considera estes momentos como relevantes, dada a multiplicidade de experiências neles desencadeada e o consequente retorno, positivo, em termos de aprendizagem. Se a passagem pelo infantário é caracterizada de forma positiva, pelo interesse e curiosidade, já a frequência da instituição escolar é marcada pelo oposto. Num acentuado discurso crítico sobre a passagem pela escola, caracteriza-a pela repetência, agressões entre professor-aluno, mau-estar e pela aquisição de conhecimentos que extrapolam o programa curricular. Dada a similaridade com a escola, em termos de método, desiste da catequese, mas regressa anos mais tarde, reintegrando o grupo de jovens onde a animação de missas e de dinâmicas com idosos, o convívio e as brincadeiras de juventude despoletam um role de aprendizagens, marcadamente gratificantes. Aos 20 anos, Abel, trocou a pequena aldeia, a pequena casa, num contexto onde por algumas vezes faltou dinheiro para a satisfação das necessidades básicas, pela Cidade Universitária em Lisboa (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa). Foi o primeiro elemento do agregado familiar a deixar a “terra”, para frequentar uma instituição de ensino superior. Três anos mais tarde, viria a obter o bacharelato em Línguas, Literaturas e Cultura. Após este percurso universitário, ganha uma bolsa de estudos e viaja até à Cidade do México. A sua estadia nessa cidade é marcada pela ausência de aulas, por movimentos grevistas e pelo trabalho em regime de voluntariado no seio de uma comunidade onde apoia e acompanha um conjunto de alfabetizadores numa zona desfavorecida. Na conversa com Abel, estes são momentos igualmente caracterizados pela diversidade de experiências no tempo e no espaço, que resultam em aprendizagens. Após a experiência internacional, regressa a Portugal onde inicia, com 25 anos, a actividade de formador profissional em diversos cursos num centro de formação multinacional, o que o leva a viajar com frequência entre o norte e o sul de Portugal para ministrar as respectivas acções de formação. Anos mais tarde, regressa a Guimarães para trabalhar num projecto de desenvolvimento local. Após algum tempo, volta a Lisboa e torna-se professor numa universidade sénior durante 4 anos. Enquanto educador de adultos, tem dado primazia aos modos de trabalho baseados na participação e colaboração, colocando os seus formados/alunos/beneficiários no centro da acção, não deixando por isso de ser um trabalho que exige ultrapassar vários desafios. Abel demonstra ser uma pessoa bastante curiosa, dinâmica, lutadora, reflexiva e com

vontade de ser mais. Encontra-se de momento a ministrar acções de formação profissional em Lisboa e Porto. Diz que a sua profissão é altamente desafiante.

Educação formal: as aprendizagens (im)prováveis

Muito embora nesta parte do trabalho sejam evidenciadas as experiências vividas em contextos formais de aprendizagem que influenciaram o processo de formação dos educadores de adultos, importa ter em conta um conjunto de dimensões que contextualizam a escola retratada e problematizada pelos entrevistados. Na verdade, as entrevistas ressaltam as consequências da obrigatoriedade, gratuidade que culmina num enraizamento sócio-cultural, e uma consequente naturalização hegemónica que ocorre devidamente contextualizada e que é evidente nos vários percursos. A este respeito, o Abel refere a passagem pela escola: *“marcou-me muito, porque fui obrigado a ir. (...) Na verdade, acho que nunca correspondi ao esperado, demorei muito tempo a ler com fluência, a saber fazer as contas de multiplicar e as divisões (...) na escola senti-me excluído, chorei”*. A Ema menciona que foi na escola que mais sofreu acções discriminatórias e de humilhação: *“porque mamãe e papai não tinham condições (...) por ser pobre e negra (...), por não ter material didáctico”*.

Quando interpelados sobre aprendizagens retiradas de momentos considerados importantes na infância e juventude, os quatro educadores entrevistados destacam a passagem pela instituição escolar. Os discursos que recaem sobre a influência dos contextos formais de aprendizagem reflectem, num primeiro momento, a hegemonia e onnipresença da instituição escolar nas suas vidas, bem como a fragilidade da intencionalidade e obrigatoriedade desses mesmos contextos em termos de aprendizagem dos saberes que tenta difundir, mas que não são consequência directa do processo organizado e intencional que os envolve. De entre tais fragilidades fazem destacar o facto de que quando não entendiam a utilidade de determinados saberes, não sentiam motivação e a aprendizagem dificilmente ocorria. Este mecanismo oponente, vai ao encontro daquilo que Rogers (1985, p. 250) defende, quando menciona que o ensino que ocorre na escola “é prejudicial ou nada significativo”, revelando-se “francamente aflitivo”.

Os nossos testemunhos empíricos, reforçam a ideia de que as aprendizagens discorrem a partir de relações preponderantes com aquele que ensina - o que remete para o pólo da heteroformação - e com o meio ambiente de natureza formal que une o aluno e o professor - o que se relaciona com o pólo da ecoformação - que posteriormente desemboca na autoformação, a partir da capacidade reflexiva que conjuga os ritmos de cada um dos sujeitos entrevistados. Este processo é assinalado

por Nóvoa e Finger (1988, p. 16) quando referem que “a formação pertence de facto a quem se forma. É verdade que todo o adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso de socialização. Mas, em última análise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual”, uma vez que “é sempre a pessoa que avalia a pertinência e oportunidade da aprendizagem e decide se acciona ou não os mecanismos necessários para a aquisição de saberes e competências” (Cavaco, 2001, p. 176), tudo isto, de acordo com as suas necessidades e desejos.

Neste sentido, é possível dizer que a escola enquanto instituição é delineada por “factores sociais, históricos e políticos que instituem as finalidades, os modos organizacionais, as relações com o conhecimento (...) cuja problemática da sua transformação não pode referir-se apenas aos actores e grupos em presença” (Lopes e Pereira, 2004, p. 129), como é o caso do professor e também dos educadores de adultos, os quais se inserem num sistema amplamente regulamentado.

A aquisição de saberes desenvolvida no contexto formal ocorre através de processos complexos e diversificados de aprendizagem experiencial, em que a imersão nesses contextos permite aos entrevistados desenvolver aprendizagens por meio dos mecanismos de observação e audição, em que não se regista qualquer intencionalidade educativa. Nesta perspectiva, a par da influência subjacente aos contextos formais de aprendizagem estabelece-se uma atitude reflexiva sobre o conjunto de informação empírica disponibilizada nesses espaços, em que a elaboração de inferências e teorias sobre a acção deu lugar à aquisição de saberes. Quer isto dizer que os conteúdos expressos nos contextos formais de educação são passíveis de ser mobilizados em termos de aprendizagens.

Na realidade, as aprendizagens que se associam aos conteúdos ocorrem, maioritariamente, ao nível dos contextos universitários, dado que aí a imersão acontece a partir de uma vontade livre, emancipada. Neste sentido, os entrevistados percebem a sua utilidade, aliada à motivação, possibilitando a aquisição de conhecimentos, que, em última análise, lhes permite ter acesso a uma qualificação e posteriormente o exercício de uma profissão. Se os contextos universitários são marcados por uma aparente apreensão dos conteúdos programados, já os contextos de ensino básico e secundário, assumem-se quase como inexistentes a esse nível, dado que os entrevistados não percebem a utilidade desse tipo de saber, não apresentam motivação e a aprendizagem dificilmente se concretiza.

Os saberes resultantes do processo de aprendizagem experiencial foram desenvolvidos nas relações sociais, que possibilitaram aos entrevistados reflectir a sobre realidade estabelecida, não apelando por isso de forma exclusiva a factores de

ordem cognitiva, especificamente ao nível da memória. Emergidos na contrariedade da “práxis” escolar, os entrevistados desenvolveram mecanismos favoráveis à observação e à reflexão, o que neste caso favoreceu o desejo de querer transformar tal realidade. Podemos aferir que a capacidade reflexiva sobre a prática escolar, e também sobre os seus modos de transmissão de conhecimentos demonstrou-se, assim, decisiva para avaliar esse contexto, vindo conseqüentemente a determinar o desenvolvimento das actividades conduzidas pelos mesmos, ao nível das práticas de educação de adultos. Mais especificamente, ao nível dos modos de saber-fazer, saber-ser e saber-estar, as práticas que conduzem como educadores de adultos, reflectem a transformação daquilo que viveram, observaram e acompanharam na complexidade das suas experiências escolares, enquanto sujeitos passivos. Este processo, longo, dada a duração do nível da frequência escolar, universitária e da formação profissional, é amplamente expresso no discurso dos entrevistados. Esta perspectiva vai ao encontro do que dizem Lopes e Pereira (1994, p. 130), uma vez que a passagem dos indivíduos “na escola, relaciona-se muitas vezes com a presença de diferentes interesses que nem sempre perspectivam a mudanças reais e vantagens de ordem profissional e pessoal”.

Tendo em conta que a formação é feita na presença do outro, os discursos dos entrevistados colocam a figura do professor enquanto sujeito que ocupa um lugar central e influente no processo de formação. As aprendizagens realizadas a partir da interacção social com o “mestre” apresentam-se muito diversificadas, resultantes de um conjunto de situações também elas de natureza variada. Perante modos distintos de actuação, por parte do professor, a influência que lhe é atribuída no processo de formação dos educadores de adultos, não só é preponderante, como, assume percepções e efeitos distintos no processo de formação de cada entrevistado. Destacam-se dois perfis distintos de “ser professor”: o que se aproxima de uma visão “problematizadora” e outro como sendo uma visão “bancária” de educação. Estes são somente úteis para identificar e problematizar a influência da acção do “outro” no processo de formação dos educadores de adultos, reportado ao nível formal da acção educativa.

Assim, por um lado, os discursos destacam a figura de um modelo de professor que é identificado numa perspectiva humanista, acentuando pontos fulcrais que nos permitem circunscrever esta visão num conjunto de ideias que confluem para uma educação libertadora/problematizadora, dialógica e crítica, promotora de métodos interactivos de aprendizagem, enquanto sujeito “humano”, que abdica de uma visão vertical e estereotipada em relação aos alunos, que respeita e compreende a individualidade dos mesmos e que assume predominantemente um papel de

“ajudante” que propõe uma “educação problematizadora”. Neste sentido, o Teo refere que um dos seus professores, que mais tarde viria a ser o seu mentor de final de curso, é *“um exemplo. Marcou-me em termos do estar, e que depois criei amizade. É uma referência daquilo que possivelmente eu gostava de ser”*; refere ainda que *“as aulas eram diferentes, aqui nós éramos muito activos, éramos produtores e davamos responsabilidades. (...) Nós trabalhávamos numa oficina, era real. Fazíamos escolhas, era muito positivo. Os professores também tinham uma postura muito curiosa. Eles apostavam na nossa capacidade de fazer, de pensar e não de memorizar”*. Paralelamente, diante de grandes dificuldades financeiras, a Ema diz ter tido *“professores fantásticos que compravam (...) material didáctico, (...) uniforme, e que (...) ajudaram muito”*. O Samir refere *“foi no conservatório que conheci muitos professores, a quem devo a minha vida cantante. Foram eles que me deram a percepção do que é a voz”*; *“A grande voz que saiu mais tarde foi desencadeada por essa pessoa [professora]. Ajudou-me a saber utilizar a voz”*; *“Mas eles não dão a voz, atenção”*. O Abel, ao reportar-se ao seu intercâmbio universitário na Cidade do México, menciona a relação com a professora Mara como um momento importante: é uma *“comprometida com o acto de ensinar, muito conhecedora, com metodologias muito interessantes que colocavam sempre o aluno no centro das atenções, como um sujeito activo do processo de aprendizagem”*. A mesma possibilitou-lhe a participação num programa de alfabetização e um conjunto de aulas que passavam, acima de tudo, por partilhar os momentos de amizade e de trabalho com o educador Paulo Freire, em relação às quais o Abel refere *“as aulas eram deliciosas. Aprendi muito sobre Freire”*.

Perante a figura de um professor que se assemelha a um “acompanhante”, que conduz harmoniosamente os seus alunos ao acto de conhecer a realidade, colocando-os em condições favoráveis à aprendizagem, depreende-se que o processo de formação dos educadores de adultos em questão englobou igualmente momentos de socialização, em parte por tudo aquilo que foi referido e ainda pelo papel desafiante e activo que os alunos desempenharam na própria aprendizagem. Todos vivenciaram propósitos educativos que os dotaram de “saberes” que visavam a sua formação holística, facilitando-lhes o entendimento e a interacção com o meio circundante, o que lhes aguçou o sentido social, ao virem mais tarde a revelar-se como sujeitos com interesse em, de alguma maneira, transformar a sociedade, participar na tomada de decisão, fazer uma auto-avaliação sobre os seus papéis, reposicionarem-se através da reflexão crítica.

Através dos testemunhos dos educadores, observa-se que é com base na participação e co-participação que os mesmos se formaram, nomeadamente pela influência despoletada por professores capazes de criar espaços educativos criativos,

participativos, de aquisição de conhecimentos e valores orientados para a tolerância, solidariedade, o respeito, o diálogo, enfim um espaço que lhes foi muitas outras vezes negado. Este “modus operandi” permitiu-lhes realizar experiências diversificadas intimamente ligadas à vida, partiu dos seus interesses e problemas e revelou-se fundamental para a sua autodeterminação. É neste sentido que as experiências mantidas com este tipo de professores são consideradas como fundamentais porque os alunos são implicados nas acções, ocupando, assim, um lugar eminentemente activo na sua aprendizagem, que os faz mergulhar na acção. Deste modo, o potencial educativo das experiências recolhidas nas entrevistas realizadas assemelha-se àquilo que Rogers (1985) defende, quando refere que as aprendizagens são descobertas pelo indivíduo, captadas e assinaladas de modo pessoal, não existindo consequências directas. Paralelamente, vai ao encontro do que menciona Freire (1999, p. 228), quando refere que o “bom-senso” é uma aprendizagem ética que se faz ao longo da vida e que nos coloca em constante “estado de alerta”, convocando-nos a assumir responsabilidades pela produção da existência digna. Os entrevistados fizeram claramente destacar uma apologia do “professor” (educador) humanista, ressaltando os traços distintivos de alguém que os marcou, enquanto facilitador da aprendizagens, auxiliando-os também, por isso, a definir os seus objectivos, ao permitir a participação num processo colectivo de aprendizagem, colocando-se na posição, ele próprio, de ser aprendiz, orientando os ensinamentos pelo método do diálogo reflexivo e transformador da dinâmica da “acção e do conhecimento”.

Por outro lado, e em oposição, surge também muito presente, nos discursos dos entrevistados, a influência da figura de um modelo de professor que é identificado enquanto sujeito que opera e que se aproxima de uma concepção “bancária” e “verticalizada” de educação, nos moldes mais tradicionais. Este perfil de professor, igualmente percepcionado como parte integrante do processo de formação de cada um dos educadores de adultos, de uma forma mais ou menos autoritária, assumiu e actuou de modo desfavorável ao desenvolver nos alunos sentimentos perniciosos de frustração, enfado e tristeza.

O Abel, ao recordar a sua experiência no Ensino Secundário, diz ter tido uma professora de Língua Francesa que o marcou muito pela negativa, *“eu não sabia ler muito bem a língua, então obrigava-me a ler quase todas as aulas. Aquilo funcionava como uma vergonha, eu não sabia e é claro que os colegas e amigos riam-se e gozavam, mas também não era o único”*. Directamente relacionado com a experiência entre Abel e a professora, o mesmo acrescenta, *“tinha pavor dessas aulas, na verdade o pouco francês que sabia desaprendi. Se hoje sei pouco francês é graças a isso, não tenho a menor dúvida. Marcou-me muito!”*. Ema diz que hoje é educadora de adultos

por influência de uma professora. Professora esta que é desencadeadora de vários episódios de agressão, tanto física, como psicológica. Assim, Ema refere: *“foi a falta de respeito que os professores tiveram comigo (...) por ser negra e pobre”* que a fizeram tornar-se educadora de adultos, com a certeza e motivação de fazer diferente.

É portanto, perante saberes programados, dos quais os resultados de ensino se apresentaram fracassados e na relação com professores considerados desmoralizadores, opressores da autonomia, da dignidade e da identidade do aluno, que curiosamente, estes alunos vieram mais tarde a edificar o seu processo de formação enquanto educadores de adultos, numa perspectiva diametralmente oposta àquela que esteve na base da sua formação anterior. Assume-se, hoje, claramente como mentores de uma perspectiva que valoriza a dialéctica “Mudar para Educar e Educa para Mudar”. Tal como refere Fernández, “as pessoas adultas aprendem com a vida, aprendem com a experiência, aprendem com a teia de relações em que se envolvem. As vias que conduzem à aprendizagem não são apenas os programas formativos” (2008, p. 83). É neste sentido que o processo de formação dos educadores de adultos é feito com a presença do “outro”, especificamente de professores relativamente aos quais foi preciso criar um distanciamento, ainda que os mesmos os tenham ajudado a descobrir, embora de modo não intencional e pela observação directa, o que é importante saber, fazer e ser, ou então não-saber, não-fazer e não-ser, enquanto pessoas e educadores de adultos.

Ao situarem a figura dos professores enquanto pessoa que influenciou directamente os seus processos de aprendizagem, compreende-se que a socialização mantida foi uma condição importante para as suas formas de estar e ser. Todavia, a marca que assume na conduta dos educadores de adultos é, não só complementar, mas também conflituosa e antagónica. Se, por um lado, fica registada no processo de formação a conduta daqueles que são: *“fantásticos”, “por serem diferentes dos outros todos”, “amigos”, “companheiros”, “tutores”, “ajudantes”*. Constituindo-se marcos no processo de formação dos educadores de adultos como modelo a seguir e que se reflectem nas suas formas de estar e ser. Por outro lado, fica também marcada a presença daqueles que foram adjectivados como: *“obstáculo”, “desrespeitador”, “o sabe tudo”, “humilhador”, os que “subestimam”,* cujo testemunho de Ema menciona a presença de uma professor que a apelidava de *“burra”,* dizendo-lhe que *ia ser desempregada* por nada aprender, mas que não foram menos importantes, pelo contrário, foram talvez os catalizadores de uma mudança estrutural e comportamental dos entrevistados. Neste sentido, Abel menciona que os seus professores o ensinaram sem darem conta que estavam a contribuir para a sua transformação e para uma nova visão da realidade, uma vez que *“foram muitas as vezes que se esqueceram que o*

ensino e a educação são formas de nós agirmos no nosso mundo". Nesta medida, o processo formativo, subjacente aos contextos escolares, assumiu um carácter involuntário e associou-se positivamente à aprendizagem experiencial, que discorre de mecanismos que se desenvolvem por "ruptura" com a concepção e as práticas escolares dominantes, num cenário prescrito, tal como expressa Josso (2002).

Assim, podemos concluir que, no âmbito das aprendizagens desenvolvidas nos contextos formais de educação, os educadores entrevistados adquiriram um conjunto muito variado de aprendizagens a partir e por consequência da sua imersão no espaço escolar. As aprendizagens mais valorizadas por eles, encontram-se fortemente articuladas com uma introspecção que se relaciona com o passado e com o presente, uma vez que "o saber não se pode adquirir sem um investimento muito global e sem uma mobilização de tudo o que foi anteriormente aprendido" (Dominicé, 2010). Nesta simbiose de aprendizagens, Teo aprendeu *"que é preciso ter alguma intimidade e relacionamento, sem que isso comprometa a relação pedagógica (...), não é preciso criar um distanciamento nem uma posição de superioridade para se ter o respeito"*, acrescentado que é *"necessário descer até ao aluno, respeitar os tempos, estar atento às expressões, estar próximo"*. Teo refere ainda que aprendeu que deve *"ser um professor-companheiro e não um professor-obstáculo"*; a *"fazer uma gestão inteligente, a saber motivar e tirar o melhor de quem quer aprender"*. Abel diz que aprendeu que *"não é necessário levar camadas de trabalho de casa para ser melhor sucedido aqui ou ali"*.

No caso dos educadores de adultos entrevistados, podemos referir que as aprendizagens se desenvolveram tendo em conta a "integração, de um conjunto de conhecimentos que funcionam, a partir de então, como os pressupostos da acção e do pensamento" (Josso, 2002, p. 139), com os quais se julgam identificar ainda hoje. Os conjuntos de experiências desenvolvidas junto dos contextos formais de aprendizagens são, assim, estruturantes no processo de formação dos educadores de adultos entrevistados, ainda que a importância atribuída pelos educadores aos diferentes contextos é directamente proporcional à forma como tiveram que utilizar a aquisição, ou não de "saberes", cuja passagem da escola é percebida como um *"o lugar onde não aprendi nada"*, tal como refere Teo, ou melhor, onde aprendeu exactamente pelo *"nada que aprendeu"*, concluímos nós. À semelhança do que diz Josso (2002, p. 180), as aprendizagens são *"integradas de forma não consciente, (...) revelam-se pregando-nos partidas quando somos confrontados com mudanças mais ou menos escolhidas, que implicam aprendizagens novas"*.

As aprendizagens que ocorram nos contextos formais são admitidas em termos de consequências e efeitos e não de intenções conscientes ou objectivos

curricularmente programados, situando-se assim à margem daquilo que é imposto, acabam por se manifestar num carácter eminentemente informal. São descobertas dos individuais, algo que não é possível ser transferido directamente para outra pessoa. Neste sentido, o processo de formação desenvolvido pelos educadores de adultos caracteriza-se através das várias experiências, num particular contexto espaço-temporal, pois resulta do contacto com o professor num determinado momento de relacionamento institucional com a escola. Nesta ordem de ideias, reconhecer o valor da educação informal permite repensar o contributo da educação formal (os seus métodos, processos de ensino-aprendizagem, os conteúdos) e, até certo ponto, admitir a sua importância enquanto impulsionador de atitudes de ruptura: “Mudar para Educar e Mudar para Educar”.

Como vimos, as experiências que foram vivenciadas em contextos formais de aprendizagem possuem um grande impacto no processo de formação dos educadores de adulto, uma vez que compreendem a acção de uma pessoa, de uma coisa ou circunstâncias, que se refere a acções por contacto, ou para a acção de mudança ou alterações de ideias, cuja riqueza das situações vividas e da diversidade das mesmas, assume particular importância. É neste sentido que o processo de formação dos educadores de adultos entrevistados é caracterizado “por uma contínua redução da discrepância ou “incongruência”, entre a “experiência” e o “significado” que ela tem” (Finger e Asún, 2003, p. 63), ou melhor, a importância que ela veio a assumir.

É de notar que os saberes adquiridos no âmbito das modalidades de educação formal não foram totalmente suportados pela modalidade de educação informal, até porque, tal como refere Cavaco, “sabe-se, desde logo, que a educação informal quando se apresenta como a única via de acesso ao saber, limita as possibilidades de educação às ofertas existentes no meio”. (Cavaco, 2002, p. 30). Neste sentido, importa reforçar a ideia que “a importância atribuída à singularidade do percurso de vida obriga-nos a desconfiar de todo e qualquer modelo que reduz os fins da educação a normas comuns”, tal como menciona Dominicé (2010, p. 193). Do mesmo modo, constata-se que as entrevistas realizadas aos educadores de adultos nos conduzem à ideia de que não existe uma “hipotética boa pedagogia, mas sim pedagogos na vida de cada um e situações pedagógicas marcadas pela dinâmica própria que se instala entre os que a vivem” (Dominicé, 2010, p. 200).

A problematização das experiências vividas em contextos formais de aprendizagem, e a sua influência nos processos de formação dos educadores de adultos entrevistados, permite-nos afirmar que “a educação formal, pode alargar o campo educativo potencial, o que coloca uma evidência, desde logo, uma complementaridade fundamenta entre estas duas modalidades educativas” (Cavaco,

2002, p. 30). A história de vida de cada um dos entrevistados permite-nos observar a existência de uma forte relação entre o passado escolar e as aprendizagens posteriores. Neste caso, o sentido que os educadores de adultos atribuem ao seu percurso escolar influenciou, fortemente, a relação que vieram a estabelecer com as aprendizagens futuras. É também evidente que o significado que a vida escolar assume, em cada um dos entrevistados, interfere na motivação relativamente à aprendizagem, com a implicação pessoal que irá adquirir em aprendizagens futuras. Por sua vez, para que as novas aprendizagens tenham sentido, os educadores atribuem-lhes um determinado significado à luz das suas aprendizagens anteriores, neste caso de natureza formal.

A vastidão do campo da educação de adultos poder-se-á tornar num “novo território para conquistar as populações interessadas pela «New Age» ou pela formação profissional contínua” (Josso, 2002, p. 33). Com efeito, os saberes que se posicionam no âmbito dos contextos formais assumem de tal forma o carácter da informalidade e do inconsciente, que os entrevistados no momento da entrevista dizem recorrentemente que “não aprendi na escola”, pelo que os mesmos não lhe reconhecem uma importância efectiva apontado, invariavelmente, para a dimensão autoformativa como matricial no seu processo de formação experiencial, destituindo a escola desse estatuto.

Educação não formal e informal: aprender sem ser ensinado

Os educadores de adultos entrevistados desenvolveram, nos respectivos contextos e situações familiares, profissionais, e associativas um conjunto muito diversificado de aprendizagens complementares e que se entrecruzam entre si, o que nos permite observar que as experiências vividas e consequentes aprendizagens são altamente preponderantes quer para o desenvolvimento pessoal, quer o percurso formativo em cada história de vida. É de salientar que as entrevistas realizadas permitem assinalar a importância subjacente às aprendizagens que ocorrem em espaços e tempos que não são formalmente estruturados, cuja perspectiva de educação e formação se confunde com o processo de socialização, no qual a aprendizagem experiencial ocorre como elemento central no percurso de formação dos educadores de adultos, onde a necessidade de identificação do “outro”, assume um aspecto comum entre as biografias. Ainda que recorrentemente os educadores refiram que tenham aprendido sozinhos, as pessoas mencionadas nos relatos, nomeadamente as que formam o seu núcleo relacional fora do âmbito escolar, parecem ter exercido uma forte influência no seu processo de formação de

educadores de adultos. Tal como menciona Canário (2008, p. 81), “a amplitude e o volume de situações que, na vida quotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos”.

As várias aprendizagens, entendidas como o processo em que cada um dos educadores entrevistados se torna pessoa, organizam-se em torno de acontecimentos da vida quotidiana que decorrem de uma multiplicidade de contextos nos quais se inserem. Daí que o termo educação/formação assuma também uma grande amplitude e que se considere que as aprendizagens estejam fortemente associadas à “riqueza das situações vividas e da diversidade de desafios e exigências colocadas aos indivíduos nos diferentes contextos em que se movimentam ao longo da vida”, tal como refere Cavaco (2002, p. 76-77). As aprendizagens foram realizadas através de processos que são muitas vezes inconscientes e não-intencionais, o que dificultou a verbalização e explicitação dessas mesmas aprendizagens no momento da entrevista. Ainda que toda a experiência seja passível de ser contada, a referida contingência é notória na afirmação de Teo: *“aquilo que aprendi é muito difícil de concretizar em palavras. As aprendizagens são tão subtis e ao mesmo tempo tão estruturantes, que uma pessoa nem sabe o que são. São coisas muito subtis de estar a concretizar”*. Porém, os quatro educadores de adultos entrevistados demonstraram uma forte capacidade de reflexão e retrospecção o que lhes permitiu reconhecer os processos pelos quais se formaram, através de um conjunto de aprendizagens muito diversas, tipificada ao nível cognitivo, psicomotor e afectivo.

Na informação contida nas entrevistas, a família é evocada pelos educadores enquanto contexto formativo privilegiado, na medida em que permite desenvolver aprendizagens ao longo dos diferentes momentos da vida. A experiência particular do Teo ilustra bem esta situação, nomeadamente a influência dos seus irmãos mais novos no seu processo de formação, quando refere: *“os meus irmãos são estruturantes da minha identidade, através da partilha, disputas e conflitos, muito mais do que qualquer tipo de formação escolar ou académica”*. Para além das situações que envolvem os aspectos lúdicos, Teo valoriza as atitudes de liderança e a responsabilidade como exemplo para com os irmãos mais novos. Ao ter que gerir o grupo de três irmãos diz ter desenvolvido um conjunto de aprendizagens que considera terem sido fundamentais para a pessoa que é hoje. No quadro das relações com os irmãos, Teo menciona que aprendeu a *“gerir e controlar certas situações por vezes conflituosas, cenários menos positivos” (...)* ser pai através dos meus irmãos (...)*ser responsável, a ser coerente, a não magoar (...)* a ser protector (...)*a comunicar e a observar, estar atento, prever, ser assertivo”*. Deste conjunto de

aprendizagens desenvolvidas por influência e interacção com os seus irmãos, Teo reconhece que as responsabilidades e desafios que teve que assumir foram fundamentais para o trabalho que passou a desenvolver com os adultos, no âmbito da formação profissional. Ao estabelecer uma comparação entre o cuidar dos seus irmãos e o formar adultos, salienta que *“ter cuidado dos meus irmãos é fundamental para o professor que sou, e para o trabalho que mantenho com os meus alunos. Ser irmão mais velho e ser professor são duas funções muito parecidas. É uma liderança atribuída”*. Ao atribuir à família um papel tão preponderante, no seu processo de formação, Teo vem realçar a importância e respectiva influência do mapa de relações interpessoais hierarquizado e exercido por meio de uma assimetria de papéis entre si e os seus irmãos mais novos, e que dão forma à sua personalidade. É nesta ordem de ideias que o processo relacional constitui uma dimensão estruturante de todo e qualquer processo de formação, pois, tal como postulado por Dominicé (2010, p. 60) *“a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros”*. Através da análise do discurso de Teo, torna-se evidente que o conjunto de aprendizagens que foram desenvolvidas, a partir dos desafios colocados e cujos saberes se adquiriram pela experimentação, pelo exercício da função de *“tomar conta”*, não assentou em princípios pré-estabelecidos. Revelam, igualmente, que *“essa aceitação de responsabilidade é própria de “um ser que assume as suas escolhas, os seus comportamentos e as suas ideias”* (Josso, 2010, p. 75).

Se nos centrarmos no discurso de Abel, este considera o seio familiar como a *“base (...) a pedra dura”*, com quem diz ter aprendido a *“não mentir a não roubar”*, contudo, a autonomia e independência face à mesma parece constituir-se como um momento muito mais estruturante, no que toca ao seu processo de formação. Como já relatado, aos dezoito anos de idade troca a aldeia de onde é natural pela cidade de Lisboa, cujo objectivo é o ingresso no ensino superior. Salienta que este momento *“foi importante, porque contactei com outra realidade, e isso é sempre bom, aprendemos sempre qualquer coisa nova”*. Ao atribuir um valor importante face a esta autonomização, Abel, destaca um conjunto alargado de aprendizagens que teve de desenvolver após ter ido viver para outro ponto do país, longe do *“conforto familiar”*. Dadas as circunstâncias, viu-se na contingência de ter que ultrapassar novos desafios, como por exemplo aprender a *“saber limpar uma casa, saber pagar os impostos, saber cozinhar, saber mover-me na cidade, saber gerir o orçamento mensal”*. A história de vida de Abel, caracteriza-se assim pela busca de *“ser mais”* por meio da qual procura o conhecimento de si mesmo e do mundo, em prol da sua própria liberdade, movido

pelo “querer”. É nesta ordem de ideias, e tal como salienta Josso (2010, p. 74) que “o jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente é o «motivo» mais representativo dos processos de formação”.

A emancipação de Abel face à família, permite-nos indagar que o processo global de formação se elabora em consequência da resolução dos “obstáculos” que foram surgindo ao longo do percurso de vida dos educadores de adultos. Ou seja, o facto de sermos confrontados com o desconhecido leva-nos a fazer um trabalho interior de reflexão e problematização sobre as experiências vividas no sentido de encontrar estratégias que permitam superar essas mesmas situações consideradas “novas”. A fracção da história de vida do Abel que remete para a autonomização, face à família, permite-nos, igualmente, constatar que os saberes adquiridos, por exemplo ao nível da gestão do lar são desenvolvidos tendo por base a sua utilidade, necessidade e funcionalidade. Portanto, existe empenho, dedicação e motivação quando os saberes são encarados como úteis para a superação dos vários desafios que a vida nos coloca. Na ausência do sentido de utilidade, os saberes adquiridos são consideravelmente desvalorizados, pelo que não se pressupõe uma vontade espontânea em os adquirir. Esta situação é salientada pelo Abel, quando afirma que *“não me faz sentido aprender a cozinhar se no meu dia-a-dia não tenho que o fazer. Quando vim para Lisboa, isso passou a fazer parte da minha realidade e aí sim, faz-me sentido. Aprendi e foi com gosto. Até sou um bom cozinheiro”*.

Os grupos de jovens com filiação religiosa ou as organizações de ajuda humanitárias, apresentam-se como contextos associativos, em que os educadores de adultos tomaram parte e participarem activamente, em cada um dos seus percursos de vida de modo voluntário, com o intuito de contribuir socialmente para satisfazer necessidades de outros seres humanos. Entre os conhecimentos adquiridos, o Abel destaca que aprendeu que *“é possível ajudar quem mais necessita (...) e trabalhar em equipa, ser cooperante”*. A Ema menciona que aprendeu a *“ser mais atenta ao outro, às suas características individuais, às suas dificuldades”*. Os testemunhos que se circunscrevem ao conjunto de aprendizagens desenvolvidas nos contextos associativos parecem, assim, encontrar-se estreitamente associados à motivação intrínseca para o envolvimento directo nessas mesmas actividades e nos vários papéis desempenhados, nomeadamente: animar idosos internados em lares, recolher roupa e confeccionar refeições para os mais carenciados. As aprendizagens desenvolvidas nestes contextos, que conjugam diversas situações e que ocorrem em estreita ligação com a acção, parecem constituir-se como fulcrais para as características que os entrevistados possuem enquanto educadores de adultos.

Neste conjunto de experiências, que assume a forma de práticas educativas, a Ema e o Abel enfatizam a postura de “produtores” da sua aprendizagem, no confronto com os saberes em que as necessidades de ultrapassar necessidades os orientaram para as práticas de procurar esses saberes. Esta “predisposição” vai ao encontro do que salienta Souza (2007, p. 53), ao referir que a dimensão do saber “apresenta-se em objectivações, através das quais os sujeitos implicados num mesmo campo de acção, intervêm, com suas técnicas rudimentares ou sofisticadas, sobre a realidade”. Desta forma, as aprendizagens experienciais assumem-se de “forma mais ampla de inteligência humana e, ao mesmo tempo, o instrumento de sua acção (económico-ideológico)” (Souza, 2007, p. 54). Os saberes adquiridos através da experiência pelos educadores de adultos, nestes contextos, aproximam-se de princípios mais amplos, em que a actividade de aprender assume particular importância, ao unir-se com o outro e ao ser realizada em grupo, pois, o “interesse do trabalho em grupo reside precisamente nas heterogeneidades culturais representadas”, tal como avança Josso (2002, p.145).

Os saberes adquiridos nos contextos associativos assumem maior magnitude na participação de vários movimentos sociais, nomeadamente em marchas, como é o exemplo de Ema em São Paulo e de Abel na Cidade do México, com o intuito de reivindicarem e atingirem os seus objectivos de cariz mais comunitário e sonhos de vida. Ao relacionar as experiências vividas nos contextos associativos, bem como nos contextos dos movimentos sociais, é possível afirmar que têm uma nítida percepção da pessoa no seu todo, o que vai ao encontro do que refere Josso, (2002, p. 35) “a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afectivas e conscientes”. Para além disso, as experiências nestes contextos possibilitam um trabalho de forma colectiva e em grupo para atingir cada objectivo. Esta situação é particularmente visível quando a Ema integra uma manifestação a favor da “escola pública”, afirmando que *“professores, alunos e funcionários ficaram unidos por uma só causa. Este momento foi deveras importante, bem como outras greves e manifestações”*. A relação socializada com o “outro”, que atinge a expressão máxima do colectivo, assume-se, não raras vezes, como forma casuística de desenvolvimento de aprendizagens, compreendendo as particularidades e necessidades dos envolvidos e do contexto.

Atendendo à informação recolhida nas entrevistas, é possível depreender que as aprendizagens que ocorrem em determinados contextos são capitalizadas noutros, revelando, deste modo, uma forte complementaridade e cruzamento entre as aprendizagens realizadas nos vários contextos de que as pessoas tomam parte, tal como defende Cavaco (2002). É bastante evidente a aplicação de saberes que foram

adquiridos nos contextos familiares, associativos e profissionais noutras situações. As actividades que os entrevistados desenvolvem enquanto educadores de adultos operam-se por este modo, enquanto transferência de saberes que se desenrola numa determinada temporalidade. É neste sentido que o processo de formação “aponta para uma globalidade, feita de aliança de saberes múltiplos e de aprendizagens complementares (Dominicé, 2006, p. 350).

À excepção de Abel, os educadores de adultos entrevistados iniciaram a sua actividade profissional noutras áreas. A Ema começou por ser doméstica, ama e explicadora, e destaca que ao longo do percurso profissional viveu experiências que lhe permitiram aprender que *“o ser humano tem de ser mais humilde, tem que pensar mais no outro, ser mais humano, ter mais valores éticos, de respeito (...) pedir desculpa, pedir perdão, de amar o próximo”*. O Samir iniciou-se ainda muito jovem como cantor de fado e de ópera, ao longo das experiências profissionais, refere que aprendeu que *“é necessário estudar muito, é preciso tirar licenciaturas, tirar mestrados (...) que não podemos dar o passo mais largo que a perna”*. O Teo, após uma longa formação inicial, tornou-se um oficial do quadro permanente da força área. Dessa experiência profissional salienta que *“aprendi que todo o esforço que os professores fizeram nunca chegou a ser colocado em prática (...) aprendi com a experiência, e ter-me ensinado a mim próprio”*.

Os discursos dos entrevistados permitem-nos, deste modo, constatar que as aprendizagens realizadas nos vários contextos profissionais que antecedem a actividade de educador de adultos se encontram fortemente associadas, bem como indispensáveis a uma “nova” actividade laboral: ser educador de adultos. Através das aprendizagens e experiências desenvolvidas ao longo da condução das práticas de educação de adultos, adquiriram um conjunto de saberes implicados “na formação-acção”, tal como menciona Nóvoa (2010, p. 186), organizados “numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção”, cuja optimização das “potencialidades formadoras das diversas actividades” se revelou como fulcral para o desenvolvimento das suas práticas de educação de adultos.

No contexto de trabalho há igualmente um encontro com a formação, uma vez que os vários entrevistados se depararam com um panóplia de situações que exigiram necessariamente um agir de forma a superar estrategicamente um conjunto de dificuldades que lhes permitiu assegurar a concretização das várias tarefas subjacentes ao trabalho e que, em última análise, correspondem a necessidades reais. Ou seja, o encontro entre os vários ramos de actividade e a formação encontra-se assim envolto em momentos onde os entrevistados estão pessoalmente implicados na acção, assumindo um papel activo não só no trabalho, como no seu próprio processo

de formação. O contexto de trabalho desencadeou, assim, um lugar de interacção onde foi possível assimilar, reflectir e interiorizar conhecimentos diversificados por meio da actividade de descoberta. Se a “formação é sempre um processo de transformação individual” (Nóvoa, 2010, p. 185), o contexto de trabalho afigura-se, assim, como lugar profícuo à aprendizagem, tal como desenvolvido mais adiante neste estudo.

No discurso dos entrevistados percebemos que a opção pela actividade de educador de adultos não apareceu associada à ideia de sonho ou vocação. As razões subjacentes à decisão de cada um deles associam-se, antes, a um conjunto de acontecimentos e relações sociais, que nos permitem encontrar pontos comuns à sua escolha, nomeadamente no que concerne a preocupações humanistas, sociais e relacionais. Por outro lado, a preocupação em querer fazer a diferença nos modos de trabalho pedagógico, tende como referência as experiências vividas no âmbito escolar, parece constituir um outro ponto em comum a todos os entrevistados. No âmbito das actividades musicais em fado, o Samir refere que *“tento ajudá-los ao máximo na sua formação (...) o meu trabalho é indicar caminhos (...) o meu papel é guiar. É perceber as potencialidades da voz de cada um”*. Por sua vez, no âmbito da actividade de educadora, Ema refere que tenta ser *“uma amiga, companheira, uma ajudante na vida das pessoas”*. O Teo refere que a sua postura *“é de abordar os problemas. Estou ali para despertar, para quebrar o gelo (...) mostrar tudo aquilo que desconhecem (...) evitar complexar e melindrar os alunos (...) procuro que o conjunto possa evoluir”*.

Os entrevistados assumiram a actividade de educador de adultos por vários motivos. O contexto onde se inserem, as pessoas com quem se socializaram e as características individuais de cada um desempenharam um papel fundamental ao assumirem tal actividade no seu percurso de vida. No caso de Ema, o elemento gerador de tal ambição emerge da sua experiência escolar, ao ser fortemente discriminada e humilhada, ao ter professores a quem não reconhece qualquer qualidade pedagógica. Ao longo da entrevista e fazendo referência a comparações com esses mesmos professores, salienta que a sua missão é fazer a diferença em termos metodológicos e, por conseguinte, na vida das pessoas com que trabalha. É na altura em que passa a desempenhar a função de explicadora que as suas qualidades pessoais e profissionais são reconhecidas pelo coordenador de um projecto de alfabetização de jovens e adultos, que acabava de ser criado. É enquanto aluno da academia militar que Teo foi, surpreendentemente, convidado pelo seu mentor para dar formação numa empresa administrada pelo mesmo. Admite que esse convite parte do reconhecimento das suas capacidades relacionais e de comunicação. O Samir foi igualmente convidado, de forma inesperada, pela direcção de uma associação

recreativa para dar aulas de fado, por ser um fadista muito conceituado e por ser uma pessoa muito disponível. Finalmente, os motivos que conduziram Abel ao exercício da actividade de educador de adultos encontram-se fortemente relacionados com a sua estadia na Cidade do México, aquando da iniciação de estudos no âmbito de uma pós-graduação. Diz ter despertado para esta actividade após ter contactado com as particularidades da América Latina que o sensibilizou devido ao seu contexto de pobreza generalizada, sendo nesse momento que sentiu um “apelo” para vir a desempenhar um papel socialmente mais activo.

O desempenho da actividade de educadores de adultos, exige o desenvolvimento alargado de um conjunto de saberes complementares de âmbito cognitivo, psicomotor e afectivo. Contudo, ao aprofundarmos o conhecimento sobre esta actividade, destacam-se um conjunto de saberes que fortemente implicados no domínio afectivo, nomeadamente ao nível das atitudes, valores e relações humanas. Efectivamente, através das entrevistas foi possível identificar um conjunto de saberes fundamentais que fazem parte deste domínio e que são influenciados tanto pelas características particulares de cada contexto, como pelo conjunto de pessoas que se evidencia no mesmo e que tem em conta o adulto aprendente enquanto “objecto” da sua actividade. Designadamente: a capacidade em estabelecer relações interpessoais e de comunicação empática e assertiva; a capacidade de ser sensível, guia e amigo; a capacidade de gerir de forma diferenciada os grupos, tendo em conta as características identitárias dos mesmos e a capacidade de fazer face aos vários desafios e dificuldades que a actividade conjuga, por meio de uma atitude empenhada no investimento e responsabilização de querer “ser mais”, numa procura permanente de aprendizagem. Deste modo “o exercício da cidadania (...) vem-se imiscuir no acto de aprender como lugar onde se joga o futuro individual e colectivo”, tal como avança Josso (2002, p. 183).

Os entrevistados conferem às problemáticas com que se deparam nas práticas de educação de adultos uma forte dimensão formativa, associada, na sua maioria, aos desafios que se colocam ao nível da relação com os participantes. Neste sentido, o Teo, refere que *“os alunos também me ensinaram muito, ajudaram-me a gerir de forma diferenciada, ter cuidado com a diferença, ser sensível, ter em conta as suas especificadas”*. Ilustra esta ideia com uma situação em que teve um participante *“que sabia muito, tive medo de ser quase «comido» por ele”*, neste sentido refere que tirou *“todo o partido dele, aliás do seu conhecimento e experiência. Foi-lhe atribuída uma responsabilidade”*, neste caso de ajudar o educador e os outros participantes. O Samir, refere que *“aprendo muito com os meus alunos, é incrível ver pessoas que querem aprender a arte do canto, a voz é um acto de amor. Eles tratam-me com muito*

carinho. Revejo-me muito nos meus alunos". Ao reportar-se aos participantes das acções de formação profissional que conduziu, Abel, refere que aprendeu muito e em diversos domínios, *"ao nível de trabalhos manuais, artes, aeronáutica, jornalismo, gerontologias, serviço social, enfim muitas coisas. Tinha sempre grandes conversas com eles, antes e depois das sessões"*. Esta situação vai ao encontro do que menciona Cavaco (2002, p. 83), no âmbito do estudo "Aprender fora da escola", quando afirma que as estratégias de "superação estão associadas a exigências profissionais que tiveram que ultrapassar"

As viagens afiguram-se a experiências que deram lugar ao confronto com o desconhecido. A viagem pelo desconhecido associa-se, neste caso, a "novos" momentos em que os educadores de adultos entrevistados procuraram aprofundar os seus conhecimentos nas áreas em que trabalham, ainda que a realização das mesmas tenham sido feitas em contextos geográficos distintos. O Abel, ao explicar a sua estadia na Cidade do México, salienta que para além das aulas que teve possibilidade de frequentar na universidade, a riqueza subjacente às aprendizagens e experiências realizadas fora do meio universitário. Neste sentido, Abel afirma que:

"Os seis meses em que lá estive foram especiais e diferentes. Contactei com uma realidade diferente, o que me fez mudar. Aliás tenho uma amiga que diz-me que estou diferente desde que de lá vim. Foi importante, porque vi coisas novas, porque viajei, foi cultural. Aprendi a conviver com uma outra cultura. Contactei com pessoas muito pobres que vivem nos bairros de lata. E aqui foi o meu primeiro contacto com um grupo de educadores que tinham como objectivo alfabetizar adultos".

Atendendo à informação recolhida no testemunho do Abel, é possível depreender que o contacto directo com um contexto e pessoas desconhecidas que apresentavam uma linguagem diferente (espanhol) fez despertar, neste caso através de uma postura empática, a admiração por esse contexto. A admiração pelas pessoas e contextos "diferentes" é evidente no discurso do Abel, ao afirmar que o *"povo mexicano tem uma forma de estar muito diferente em comparação por exemplo com Portugal. São mais activos, mais reivindicativos, mais unidos, mais lutadores"*. A aprendizagem experiencial por via do contacto directo com uma realidade nova e culturalmente distinta permitiu-lhe, paralelamente, desenvolver uma "confrontação intersubjectiva" colocando a tónica numa "tomada de consciência de que as nossas ideias, as nossas valorizações, os nossos afectos, as nossas sensibilidades (...), as nossas buscas, as nossas maneiras de ser em relação connosco mesmos e com o nosso meio humano e natural são constituídos por fragmentos culturalmente heterogéneos", tal como explicita Josso (2002, p. 144).

As aprendizagens extraídas pela leitura de obras de vários autores encontram-se também associadas ao processo de formação experiencial, que consiste num contributo teórico que é escolhido no sentido de complementar e de verificar as suas acções. A passagem pela universidade e por momentos de formação contínua, neste caso, constituiu um ponto de partida para a descoberta do contributo desses autores. Neste sentido, o Abel menciona que um dos desafios da sua prática de educador de adultos *“passa por estudar, sempre que tinha de dar alguma formação investia muito em leituras”*. O Abel atribui importância relevante à passagem pela Universidade do México, identificando-a como o contexto onde foi possível aprofundar os conhecimentos sobre o legado de Paulo Freire, assim, refere que *“aprendi muito sobre Freire. Na mesma ordem de ideias o Teo menciona que a “situação de ser formador obrigou-me a aprender muito (...) [daí o] investimento que fiz por exemplo em leituras para o efeito”*. Já a Ema menciona, como determinante na sua formação académica, todo um conjunto de leituras feito sobre as obras de Paulo Freire, Jean Piaget e de Emília Ferreiro, quando entrou para a universidade: *“esses três se preocupam muito (...) a construção do saber e do outro é muito importante (...) o conhecimento do outro é muito importante... é o que a gente tem que pensar (...) não é o que os professores de hoje [fazem]”*. A informação recolhida a respeito dos saberes adquiridos do ponto de vista teórico, nomeadamente através de obras diversas, leva-nos a compreender “o tema da formação experiencial, à sua maneira, realça o debate sobre as relações entre teoria e prática nas actividades educativas ou, por outras palavras, o lugar respectivo da teorização e da exploração pessoal” (Josso, 2002, p. 41). A capacidade de análise, a partir do contributo dos autores referenciados demonstrou-se, neste caso, fundamental para ela retirar daí mais-valias, numa perspectiva reflexiva e de complementaridade no sentido de aperfeiçoar as práticas educativas por si desenvolvidas.

Os elementos recolhidos nas entrevistas permitem-nos também observar que os educadores de adultos entrevistados optaram por se empenhar no investimento do seu processo de formação, não descorando a actividade que desempenham, numa busca permanente “ser mais” dada a sua incompletude, envolvendo-se assim, num processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

Ser educador de adultos: reflexão, diálogo e utopia

Os educadores de adultos entrevistados, adquiriram e preservam um conjunto de referentes de acção que tomam forma no seu todo e que se enquadram no âmbito das experiências vividas nos contextos formais, não formais e informais de educação.

Neste caso, as afirmações “eu aprendi que...” correspondem ao processo que envolve a construção desses referentes, funcionando como “guias” de uma presença no mundo. A valorização de certos aspectos em detrimento de outros, não só diz respeito à apreensão da multiplicidade de experiências, como é equivalente a um processo que envolve uma escolha, reflexão e incorporação no comportamento. Ainda que os elementos recolhidos nas entrevistas conduzam à existência de coerência e estabilidade temporal ao nível dos referentes, verificam-se, ao longo da vida dos educadores de adultos, múltiplos complementos devido ao emergir de outras experiências. Assim, o processo de aprendizagem dos entrevistados obedeceu a várias mudanças, incluindo um desaprender para posteriormente adquirir outras aprendizagens. Em última análise foi necessário destruir, abandonar e esquecer para valorizar “novas” referências (Josso, 2002).

A capacidade reflexiva dos entrevistados demonstrou-se determinante na escolha dos referentes de acção, ou seja, aquilo que representa ser importante para a existência de cada um, permitindo, no entanto, preservar uma identidade “base”. Na verdade, o processo de “formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma”, tal como menciona Nóvoa (2010, p. 172), ainda que esse processo dependa de apoios exteriores, cujo contexto e as pessoas que dele fazem parte assumem também um papel importante. As aprendizagens que compreendem a construção dos referentes de acção, contribuem para uma compreensão do conceito de formação enquanto processo lato e multiforme que se desenrola de modo permanente ao longo da vida de cada entrevistado. Tal como afirma Dewey, os valores “não são luxos da educação, mas manifestações poderosas que fazem com que a educação tenha valor” (2007, p. 207). A valorização relativa dos referentes servem de padrão para apreciar o valor das novas experiências, pois, para o autor “dar valor significa, antes de mais, apreciar, estimar e, em segundo lugar, determinar o valor, fazer uma estimativa” (2007, p. 207). A construção dos valores é, assim, caracterizada por um trabalho lento de transformação e o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado (Dominicé, 2010).

Atendendo à informação recolhida nas entrevistas, regista-se um conjunto de referências que se enquadra numa visão mais global, sendo que aquilo que é valorizado para as acções que os entrevistados desenvolvem enquanto educadores de adultos é o reflexo dessa mesma visão. Os educadores de adultos desenvolveram um manancial de referências balizadas na valorização dos direitos e qualidades de cada um. Para os entrevistados, a percepção do homem assume um valor de supremacia, pois, pela informação recolhida nas entrevistas, é possível caracterizá-los enquanto pessoas que agem em prol da felicidade e do bem-estar dos outros.

Fazendo a ponte com os elementos anteriormente apresentados, o discurso do Samir é bastante elucidativo, ao mencionar que *“tem muito gosto em ajudar pessoas”*, reportando-se aos adultos que frequentam as actividades musicais que desenvolve, acrescenta que quer *“é vê-los bem, quero o sucesso deles (...) tento fazer os meus alunos felizes, é essa a minha função”*. Os valores que emergem do percurso de vida da Ema permitem-na salvaguardar princípios semelhantes. Perante um percurso de vida pautado por experiências em que foi vítima do preconceito racial e da sua própria condição social, afirma que *“o ser humano tem de ser mais humilde, tem de pensar mais no outro, ser mais humano com o outro (...) pedir perdão, de amar o próximo e fazer as coisas que queria que fizessem para você, ou para um filho (...) fazer igual ao outro”*. Ao focar-se em pessoas que considera mais sensíveis, acrescenta que é necessários respeitar aquelas que apresentam *“uma sexualidade diferenciada, de cor de pele diferente, (...) de outra etnia, de outro país”*. Paralelamente, no discurso do Teo, tais preocupações são igualmente visíveis, afirmando que no seu trabalho, enquanto educador, *“é necessário ter cuidado com a diferença, ser sensível, ter em conta as especificidades de cada formando”*. Por sua vez, o Abel, ao reportar-se ao contexto profissional, cujos participantes são pessoas idosas, em situação de exclusão social, salienta a existência de *“relações interpessoais com utentes muito intensas, eu era profissional, era amigo, era neto, era tudo (...) ia com eles ao médico, ao banco, aos correios”*.

A informação contida nas entrevistas possibilita-nos igualmente ilustrar a existência de educadores de adultos que se deixam contagiar por valores de natureza social e política que se coadunam com o desenvolvimento das reais necessidades humanas, bem como o desenvolvimento harmonioso do ser humano. Através do empenho e da densidade demonstrada nas relações humanas, é possível depreender a presença de uma visão humanista enquanto forma de conceber e viver a condição humana. Esta visão do mundo operacionaliza-se pela criação de condições para que qualquer homem possa participar nesse movimento, numa busca real da fraternidade, de liberdade e igualdade, de modo global, tal como refere Furter (1966) ao reportar-se ao humanismo enquanto empreendimento. De facto, os educadores de adultos entrevistados posicionam-se entre a resistência e a crítica às características que compõem a sociedade actual, uma vez que não são exclusivamente norteadas por valores humanistas. Esta oposição enquadra-se, de um modo geral, nas ideias de Paulo Freire ao reportar-se a um mundo que é pautado por uma ideologia globalizada, neoliberal, cuja visão profundamente mercantilista se encontra acima da vida. Perante este cenário, os entrevistados demonstraram ser pessoas atentas, conscientes, altamente reflexivas e críticas e com capacidade de agir e transformar a realidade

envolvente. Torna-se igualmente visível um compromisso que os envolve numa “solidariedade com os homens para a busca incessante da humanização” (Freire, 1970, p. 42) não só nas actividades que desenvolvem enquanto educadores de adultos, como na globalidade das suas experiências.

O processo de formação, em articulação com a construção dos referentes de acção, associa-se a um confronto com o contexto onde os entrevistados evidenciaram ser capazes de ultrapassar as dificuldades subjacentes, exigindo uma tomada de decisão divergente e radical em busca de uma afirmação, de modo a atingir as várias aspirações, crenças e objectivos de vida. Esta situação é bastante visível nos discursos dos entrevistados, sobretudo nas experiências de vida da Ema e do Abel.

A Ema, ao inserir-se no contexto brasileiro que é conotado enquanto o “*país onde mais preconceitos existem*”, diz ter sido fortemente excluída na escola, nomeadamente pelos seus professores o que a leva, como já foi referido, a enveredar na área da educação de adultos com o intuito de fazer a diferença. A educadora faz-se igualmente evidenciar numa luta afincada para prosseguir os seus estudos, interrompidos várias vezes pela necessidade de obter um trabalho de forma a garantir a sua subsistência material. Assim a sua atitude de perseverança, fá-la não só completar o ensino secundário, como adquirir, por mérito próprio, uma bolsa de estudos que lhe permite obter a licenciatura em Pedagogia, decisiva para atingir o cargo de coordenadora pedagógica no projecto de alfabetização para o qual trabalha. De modo idêntico, é numa zona rural, geograficamente pequena e num contexto familiar “*de classe média-baixa ou baixa, onde por vezes faltou dinheiro para necessidades mais básicas*”, que o Abel decide ingressar na universidade em Lisboa, como trampolim para alcançar uma vida diferente.

Neste sentido, é possível afirmar que os educadores de adultos entrevistados adquiriram determinados valores, através de uma estratégia de confrontação que se foi revelando como sendo a mais adequada, como forma de solucionar situações potencialmente conflituosas. Estas experiências conjugam assim, mudanças que atingem uma evidente repercussão na vida dos entrevistados, no sentido de um acréscimo ou mais valia pessoal. Por outro lado, verifica-se a existência de posturas curiosas e activas, que privilegiam e que se dedicam à reflexão sobre a sua prática na busca de uma constante melhoria. Esta visão é identificada em contraposição a uma postura passiva e conformista, uma vez que os entrevistados não valorizam a ideia de reprodução rotineira, em que não há reflexão, valorada pela teoria e não pela prática. Estas características são também evidentes na integração voluntária do Abel e da Ema em movimentos sociais.

A curiosidade e o desejo de aprender impõem-se como eixo estruturante da acção dos educadores entrevistados. Enquanto pessoas inacabadas, movimentam-se numa procura permanente do saber ao longo da vida, que se alia à ideia de desenvolvimento, crescimento, capacidade de enfrentar os desafios da vida e da mobilidade social. Esta postura é nítida no discurso de Ema, ao referir que *“a minha sede se saber, a minha curiosidade, a minha vontade fez com que aos 5 anos aprendesse a ler sozinha, numa altura em que (...) sabia que não tinha condição para ir à escola”*. Ema ao reportar-se a este momento de aprendizagem, acrescenta ainda que quando se encontrava na rua *“ficava perguntando, o que é aquilo? Eu quero! Eu quero! A curiosidade fez com que eu fosse pegando as coisinhas e juntando as palavras”*. Para além disso acrescenta que sempre procurou *“ler, ler, ler. Gosto de ler muito”*. Já o Abel defende que *“aprendemos sempre, mesmo querendo ou não, é algo inato, não podemos negar. Eu considero-me uma pessoa com sede de saber de aprender de ser maior do que sou”*.

A visão global de mundo apresentada, assume-se como uma base que comporta um conjunto de referências que permitem aos educadores de adultos entrevistados orientar a sua forma de estar nas mais variadas facetas da vida. Desse vasto conjunto de situações, destacam-se as práticas educativas desenvolvidas pelos mesmos, que se traduzem num desdobramento dessa mesma visão e que especificam a complexidade das suas actividades enquanto educadores. Indissociáveis da visão “humanista” e “problematizadora” da realidade, os referentes de acção adquiridos, ao nível das práticas de trabalho com adultos, não só assumem uma particular relevância do ponto de vista da reflexão, como se manifestam fundamentais para assegurar os objectivos das suas actividades. Neste sentido, a informação partilhada nas entrevistas permite reconstruir um conjunto de referentes de acção que se inserem “noutras” visões mais específicas.

A capacidade de liderança é evidente e desenvolvida no decurso de vida dos entrevistados e assume-se enquanto referente de acção dos educadores de adultos. Daí que, numa relação entre contextos, o Teo salienta que *“é-me confortável a posição de liderança, tanto como irmão, como professor há uma liderança atribuída, já se tem o papel”*. Liderar é considerado pelos mesmos como matricial não só para gerir a heterogeneidade daqueles que participam nas suas actividades, como para garantir a aprendizagem dos participantes e assim assegurar os objectivos das várias práticas educativas, cumprindo a “missão” de “ser” educador. Tal como expressa o Teo, a actividade do educador de adultos tem subjacente uma ideia de liderança, pois corresponde à atribuição de um conjunto de funções e de formas distintas de saber lidar metodologicamente com essas mesmas funções. A liderança enquanto referente

da acção dos educadores de adultos atinge uma particular evidência ao nível das relações humanas, distanciada da ideia de poder ou autoridade.

Atendendo à informação recolhida nas entrevistas, é possível observar que os aspectos que caracterizam a liderança dos entrevistados são uma extensão das suas próprias vidas, nomeadamente da multiplicidade de experiências vividas nos mais variados contextos e dos princípios daí decorrentes. Embora o conjunto dos elementos que caracterizam a liderança enquanto referente de acção possa ser susceptível de leituras distintas, compreende-se que se identifica com uma opção metodológica, que contempla como princípios orientadores, o papel da experiência, a necessidade e utilidade, a colaboração e o diálogo como orientadores e consequentemente influenciar uma mudança.

A centralidade atribuída ao papel da experiência dos participantes, nas práticas de educação de adultos, é visível na globalidade das acções integradas pelo Abel, no âmbito da formação profissional e do desenvolvimento local, ao mencionar que nos vários momentos de educação procura considerar os “*elementos culturais e identitários*” dos participantes. A valorização da experiência é igualmente partilhada pela Ema ao salientar que procura “*reconhecer o conhecimento prévio dos alunos (...) a construção do saber do outro é muito importante. O conhecimento do outro é muito importante. A gente tem de pensar*”. Na mesma linha de pensamento, o Teo afirma que procura “*saber atempadamente quem [são] os meus alunos*”, para assim desenvolver a formação em aeronáutica em que diz ser “*necessário dar experiências mais palpáveis, mais reais, mais curiosas*”. Ao descrever um dia de trabalho o Teo acrescenta que:

“Por exemplo, no dia em que caiu um avião francês no oceano estava a dar formação, seria insensato não abordar essa situação. A partir desse exemplo real, partilhei conhecimentos relacionados com as caixas negras. No entanto, esse conteúdo estava planeado para ser abordado quatro semanas mais tarde. Ou seja, temos que nos ajustar à realidade e à vida na medida do possível. Neste caso, desmontei as notícias dos jornais”.

A informação contida nas entrevistas biográficas permite constatar que os educadores de adultos encaram com especial relevo a importância das múltiplas experiências dos participantes nas suas práticas educativas. Perante tal evidência, é de notar a capacidade de estar “atento e à escuta do que sabe o aprendente, ajudando-o a formalizar saberes tácitos adquiridos na acção” (Canário, 2008, p. 110). A consciencialização da centralidade dos participantes no seu processo de formação traduz-se na capacidade promover a auto produção. É neste sentido que educadores

de adultos devem orientar as competências que lhes permitam estar à escuta daquilo que define os participantes como pessoas e compreendem que o seu papel passa por *“indicar caminhos, vá por aqui, não vá por ali, este pode ser o melhor caminho. Abre, cobre, projecta”*, tal como refere o Samir no âmbito dos momentos de formação musical que promove. Tal perfil abraça uma postura de educador cujo foco da sua acção é o de ajudar a realizar um processo educativo, numa perspectiva que é próxima à figura do “passador” avançada por Josso (2008, p. 119). Na verdade, está presente um “espírito de preocupação de querer acompanhar o outro (...) durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende”, de modo a ajudar a *“construir, para renovar um novo conhecimento”*, tal como a Ema refere.

A necessidade e a utilidade dos conhecimentos reconhecidas pelos adultos que participam nas práticas de educação dos entrevistados, afiguram-se como uma outra dimensão da liderança preconizada por estes. Esta dimensão é explícita no discurso do Abel, ao enfatizar que o seu papel passa por *“tornar os conhecimentos interessantes e úteis, de forma a darem resposta aos problemas”* dos participantes. O enfoque nesta dimensão conduz-nos aos momentos vividos nos contextos escolares, como vimos, pautados pela obrigatoriedade, longe de assumirem o estatuto de necessidade e de utilidade, o que, com efeito, faz crescer sentimentos de desmotivação e insucesso. Ao terem como referência as experiências escolares, sobressai a consciência do desenvolvimento de momentos de aprendizagem que se valorizam pela utilidade e que satisfaçam as várias necessidades daqueles que nelas participam. As práticas educativas conduzidas pela Ema assentam visivelmente nesta vontade, no sentido de mudança, ao apoiar os participantes ditos “analfabetos” na conquista da palavra. Nesta óptica, a educadora afirma que *“é através da educação que você vai mudar o mundo! Não só o Brasil, o mundo, o universo, a via láctea. Você pode mudar tudo com educação”*. De forma a comprovar a importância do seu trabalho enquanto educadora exemplifica orgulhosamente a mudança que acredita ter provocado na vida de uma das participantes que *“não sabia ler nem escrever e hoje é formada em Engenharia da Computação”*. No âmbito das práticas do projecto de desenvolvimento local, cujos participantes são maioritariamente mulheres idosas, com baixo suporte social e com escassos recursos, o Abel salienta a concretização de um “círculo de cultura”. Nesta situação, para além de ter discutido os direitos da mulher, recorreu às próprias experiências de vida das idosas, marcadas por situações de exclusão, como ponto de partida para debate.

O reconhecimento da importância e da necessidade e utilidade das práticas educativas, por parte dos entrevistados, associa-se à ideia de crescimento, desenvolvimento e mudança, conforme diz Rogers (1985, p. 249) “as pessoas só se

interessam em aprender aquilo que apresenta uma influência significativa sobre o comportamento”. Porém, o Teo manifesta dificuldade na aplicação destes princípios nas suas actividades de formação profissional, ao mencionar que o tempo é reduzido, que são muitos os conteúdos a partilhar e que existe um grande número de participantes nas suas actividades. Por isso, ao recordar o momento de formação inicial que lhe permitiu tornar-se militar, afirma que a formação profissional é maioritariamente “irrelevante para a carreira”. Estas práticas, conforme diz Canário (2008, 114), “são concebidas mais como momentos de ensino e técnicas, do que como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas”, pelo que, neste caso, acentuam um desfasamento entre o “aprender” e o “fazer”, envolto no “consumo” do saber que é demonstrado como incerto. Contudo, é perante a tomada de consciência destes condicionantes à aprendizagem que o Teo qualifica o seu trabalho de educador como altamente desafiante, referindo que *“eu sei que aquilo que (...) ensino pode estar muitas vezes longe da realidade deles, mas tenho que dar-lhes o tempo, a palavra”*.

A dimensão colaborativa e dialógica apresenta-se igualmente como referente de acção e reveste-se de particular importância nas práticas conduzidas pelos educadores de adultos entrevistados. Estes apresentam-se enquanto sujeitos conscientes do conjunto das metodologias e técnicas pedagógicas que potencialmente aumentam a motivação e a atenção dos formandos, o que torna possível a concretização dos objectivos definidos: a aprendizagem dos participantes. Ao reportar-se aos contextos de formação profissional, o Abel menciona que *“procuro desenvolver metodologias colaborativas e activas”*. Já o Teo, diz que recorre frequentemente a *“debates em que cada grupo tinha que personalizar uma entidade que tinham estudado anteriormente”* e que tenta *“sempre que eles participem na medida do possível”*. Ao descrever um dia de trabalho no âmbito das acções de formação que conduz ao nível musical, o Samir retrata uma metodologia que diz ter sido escolhida pelos participantes. Neste sentido afirma que *“eles cantam sempre dois fados cada um”*. Acrescenta que, *“todos os colegas assistem uns aos outros a cantar. (...) Assim, eles aprendem a ser críticos (...) Demonstam a sua opinião sobre aquilo que ouvem. Eu pergunto muitas vezes, o que é que acham?”*

Os educadores têm como referência um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicas que possibilitam “levar” para as várias actividades de educação de adultos as experiências pessoais bem como os elementos da personalidade, cuja oportunidade de intervenção e diálogo, de discussão é uma constante. Estes procedimentos possibilitam aos participantes desempenhar um papel

eminentemente activo e aprender de forma significativa ao sentirem-se pessoalmente implicados no seu processo de aprendizagem.

A informação contida nas entrevistas aponta para um desinvestimento no canal auditivo dos participantes, remetendo para o estímulo harmonioso de interacção dos cinco sentidos embutido no “fazer” e no “reflectir” perante a problematização do conteúdo. É perante tal abordagem metodológica, em que o participante ocupa o lugar central e activo no espaço de formação, em articulação com um possível esbatimento do papel do educador, que o Teo enumera, mais uma vez, algumas dificuldades. Afirma que *“nem todos os formandos estão preparados para uma abordagem que os mesmos têm que trabalhar, agir e reflectir. Ainda acham que é o formador que sabe tudo, que deve transmitir”*.

Ainda que a maioria dos trabalhos dos educadores de adultos se enquadrem num nível que formaliza a acção educativa, é evidente todo um conjunto de esforços que acabam por desconstruir a formalidade que poderia estar associada a estes contextos de aprendizagem. Nesta linha de pensamento o Teo, refere que evita *“ambientes rígidos”*, defende que *“é quando a formação sai do registo formal, que a atenção, motivação e empenho dos alunos dispara. Os alunos ficam mais ligados”*.

A condução das práticas de educação faz-se sentir por momento de grande desafio, nomeadamente na implementação dos referenciais de acção anteriormente mencionados. O Teo diz que as suas maiores dificuldades relacionam-se com *“A assimetria entre os alunos em relação à apropriação do conhecimento”*; *“Há uns que sabem mais do que outros e na verdade esses tentam monopolizar o diálogo”*; *“Nível da gestão, essencialmente do tempo”*. O Samir refere que *“uma das grandes dificuldades passa ao nível de chegar a todos”*; *“tempo é curto, e, normalmente, a ânsia de aprender é muita”*. O Abel refere que *“o desafio diário era chegar a todos os beneficiários, formandos, alunos, deixar alguma coisa a todos eles, para que pudessem pensar e daí aprender alguma coisa”*. Nesta mesma linha de ideias, a Ema ao percepcionar que os desafios são constantes e que se inserem ao nível do *“conviver com a diferença do outro”*, questiona-se sobre as seguintes questões: *“Como alfabetizar uma pessoa que nunca pegou num lápis?”*, *“Como tratar um aluno que tem problema em casa e chega agressivo?”*. No sentido de agir estrategicamente, de modo a ultrapassar os desafios com que se depara no quotidiano das práticas de educação, a Ema ilustra um o momento em que *“uma aluna que chegou (...) com o olho furado”, refere que nesta situação teve de “sentar, respirar, pensar e conversar com outras pessoas”*. Perante o desafio de conduzir as práticas de educação de adultos, os entrevistados demonstraram-se capazes de superar de forma favorável as dificuldades

associadas às várias situações, nomeadamente por meio de uma postura de ouvir os outros, compreender os seus problemas e emoções.

É no comprometimento com o mundo e com a humanidade, e na presença da mudança associada às práticas educativas que conduzem, que os entrevistados mencionam serem pessoas realizadas ao sentirem-se satisfeitos com o seu trabalho e com o seu contributo para um mundo melhor e socialmente mais igualitário, mais justo. A satisfação é considerada como efeito de um longo caminho e advém do mérito dos esforços para a conquista dos desafios que enfrentam. Neste sentido, ao reportar-se às práticas que conduz, o Abel afirma que *é acima de tudo uma paixão, não consigo explicar isso. É parte da minha vida e tento dar sempre o meu melhor. Mas também sei que posso aprender e melhorar-me sempre mais e mais*. O Samir, ao referir-se às suas práticas afirma que *“a isso eu chamo de amor, paixão, vontade, querer que os outros sejam mais”*. O Teo refere que *“aos poucos foi descobrindo que é uma actividade, trabalhar com adultos, de que gosto muito. Muito mais do que pensava”*. A procura da felicidade não só se apresenta como desejo permanente, como nos faz querer que os educadores de adultos entrevistados se tenham tornado em “nómadas da felicidade”, no “desejo de felicidade, assim como a imagem ideal da felicidade dos outros que nos incita a reivindicar a nossa parte, tanto individual como colectiva”, tal como expressa Josso (2002, p. 67).

A informação recolhida nas entrevistas permite-nos paralelamente considerar que as práticas de educação conduzidas pelos entrevistados são alicerçadas e embebidas de um comprometimento autêntico com o mundo e com a humanidade, como alavanca para gerar transformação, cujo diálogo se apresenta como meio matricial e pressuposto de relações verdadeiras e democráticas. Por isso, não só o amor é fundamental para que os participantes enquanto seres inacabados possam aperfeiçoar-se, como se revela enquanto acto político. Quer isto dizer que as práticas conduzidas pelos educadores de adultos não podem ser encaradas como neutras. Como vimos, nos próprios discursos, os entrevistados encontram-se ao serviço de uma intervenção, o que os faz situar enquanto educadores de adultos que incorporam uma certa “missão”. Mais ainda, a informação permite-nos constatar que os educadores de adultos entrevistados caminham para uma “ética”, uma espécie de bem espiritual, que Freire chama de “boniteza”. Esta resulta da capacidade que os entrevistados têm, como educadores, de intervir no mundo, e transformar a curiosidade ingénua numa visão crítica, que pode mudar a realidade.

O empenho nesta busca, permite aos entrevistados compreender que aprender e conduzir as práticas de educação de adultos “é descobrir novos meios de pensar e fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser «diferente»” (Josso, 2002, p. 184).

O carácter peculiar dos referentes de acção dos entrevistados permite-nos conferir que o pólo da autoformação predominou sobre os outros dois pólos, o da heteroformação e ecoformação e que esta primazia se revelou indispensável para a singularidade e originalidade dos seus modos de acção.

CONCLUSÃO

Do ponto de vista conceptual e epistemológico, o presente estudo fundamentou-se num conjunto de princípios orientadores, que basicamente postulam a formação de adultos enquanto um processo de permanente construção devidamente contextualizado, que resulta do conjunto das experiências vividas e do sentido que lhes é atribuído através de um espaço autónomo de reflexão sobre aquilo que experimentamos, mobilizando a pessoa no seu todo. Neste trabalho, valoriza-se a singularidade dos entrevistados, por isso, não se tenciona retirar conclusões que possam ser alvo de generalizações. A formação de adultos é entendida numa perspectiva global, remete-nos para visão humanista na medida em que reflecte o vínculo do indivíduo com a sociedade. A sua concretização depende da disponibilidade e interesse de cada um para aprender de forma contínua ao longo da vida, de forma pluridimensional e através de um processo dialéctico que começa e acaba no conhecimento de si mesmo, passando pela relação com os outros e com o mundo em geral. Os dados recolhidos levam-nos a concluir que o adulto é reconhecido como um sujeito capaz de educar reflexiva e criticamente, em todos os contextos da vida humana, e canalizar os conhecimentos adquiridos para a persecução dos seus interesses, tendo em vista a emancipação que conduz a uma inevitável transformação social.

Do ponto de vista empírico e da adopção metodológica, com o intuito de desenvolver o propósito e objectivo desta investigação – como se formam os educadores de adultos? – recorreu-se à abordagem biográfica, pelo que foi possível obter informação detalhada sobre esse mesmo processo, que enfatiza a sua permanência, enquanto dinâmica que se desenvolve em todos os espaços e em todos os tempos. O recurso à abordagem biográfica permitiu-nos confirmar que as aprendizagens se desenvolvem num processo que se enquadra na globalidade da história de vida, identificar aquilo que foi efectivamente formador e ainda a forma de apropriação do conjunto dessas aprendizagens. Esta abordagem possibilitou-nos a identificação das representações simbólicas (crenças, ideologias e aderência a certos saberes) imbricadas nas experiências que constituem a bagagem sócio-política, cultural, ética e cognitiva dos adultos entrevistados. As opções metodológicas que estruturaram o presente trabalho de investigação e os dados recolhidos, fomentaram ainda a “oportunidade para uma nova reflexão sobre os fundamentos do social” (Ferraroti, 2010, p. 51), uma vez que nos direccionam antropologicamente no sentido

de entender que “todo acto individual é uma totalidade sintética de um sistema social” (Ferraroti, 2010, p. 44).

Ao longo do trabalho de investigação, recolheram-se elementos sobre os percurso de vida dos quatro educadores de adultos entrevistados, de forma a identificar os seus saberes, de e perceber as estratégias e mecanismos de aquisição desses saberes, de modo a compreender o processo individual de formação. Por sua vez, os elementos obtidos pela realização das entrevistas biográficas, foram sistematizados e analisados em torno de três questões específicas, as quais possibilitaram dar resposta à problematização central e orientadora do estudo: De que modo as experiências associadas à modalidade de educação formal influenciam o processo de formação dos educadores de adultos? De que modo as experiências associadas às modalidades educação não-formal e informal influenciam o processo de formação dos educadores de adultos? De que modo as experiências associadas às modalidades de educação formal, não-formal e informal influenciam os modos de trabalho enquanto educador de adultos?

Podemos concluir que pela existência de aprendizagens que se enquadram num conjunto de experiências transversais no âmbito das modalidades de educação formal, não formal e informal, e ainda que as mesmas se desenvolvem “entre a acção dos outros (heteroformação), do meio ambiente (ecoformação) e (...) do eu (autoformação)” (Pineau, 2010, p. 99). Ou seja, a globalidade dos contextos socialização dos educadores de adultos é marcada pela presença de outras pessoas, pondo a tónica num inventário de acontecimentos que evidencia a partilha e a transmissão de informação, que é disponibilizada pela relação entre o sujeito e o mundo. Contudo, a informação só ganhou o estatuto de aprendizagem no momento em que os educadores de adultos se envolveram quer nesses acontecimentos quer no “tratamento” e na assimilação dessa mesma informação, isto é, quando se verificou uma integração nas concepções já existentes. Portanto, quando iniciaram “o trabalho interior que lhes permite dizer que tal experiências é formadora” (Josso, 2002, p. 96). Os discursos dos entrevistados evidenciam, de facto, que “a formação se enraíza na articulação do espaço pessoal com o espaço social; progride com o sentido que a pessoa lhe dá”, como avança Chiené (2010, p. 129), a partir “de um processo de aproximações sucessivas, em que a capacidade de mobilizar e conectar informação diversa se revela mais importante do que acumular informação segmentada, a partir de uma abordagem analítica” (Canário, 2005, p. 70).

A influência das modalidades de educação formal na vida dos educadores de adultos inscreve-se “num processo (...) que conduz a uma lucidez pedagógica que a preocupação única de realização de um programa faz perder de vista” (Dominicé,

2010, p. 193), deixando marcas nos processos de formação dos entrevistados, mais especificamente em termos das consequências da acção exercida por essas instituições através de uma apropriação da realidade que os envolve. Os discursos dos entrevistados demonstram que paralelamente ao nível que formaliza a acção educativa tradicional, se articula um outro nível – informal – que compreende um conjunto de experiências potencialmente formativas que não são programadas no currículo. Apesar dos educadores de adultos não considerarem vãs as experiências ocorridas na modalidade de educação formal, pois estabelecem a ligação da mesma a um conjunto de aprendizagens de ordem muito diversa, estabelecem uma leitura muito crítica sobre essa modalidade educativa. Esta modalidade, à mercê da *forma* escolar, é amplamente descrita pelos entrevistados como desinteressante, não apenas por aquilo que tenta ensinar e faz, mas, acima de tudo, pela forma como o faz. Tal assemelha-se ao que defende Illich (1985, p. 27), ao referir que a escola se consagra pela “grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino”. Os elementos recolhidos nas entrevistas vão ao encontro do que refere Halté (1989, p. 65) quando afirma que as aprendizagens que são modalidades formais de educação são caracterizadas “pela fraqueza porque são imprevistas, não fundamentalmente desprovidas de racionalidade, mas, em todo o caso, superficialmente irracionais, improgramáveis”. A aquisição de saberes desenvolvida no contexto formal ocorreu através de processos complexos e diversificados de aprendizagem experiencial, em que a emersão nesses contextos permitiu aos entrevistados desenvolver aprendizagens por meio dos mecanismos de observação e audição directa, em que não se regista qualquer intencionalidade educativa. Neste sentido, a influência subjacente às modalidades de educação formal encontra-se amplamente relacionada com a atitude reflexiva sobre o conjunto de informação empírica disponibilizada nesses espaços, em que a elaboração de inferências e teorias sobre a acção deu lugar à aquisição de saberes.

O contacto directo, a observação e o acompanhamento na relação directa com o professor demonstrou-se muito rico, dando origem a um conjunto diversificado de saberes. A figura do professor é percebida como matricial na formação experiencial dos entrevistados, sem se qualificar, porém, de um cunho “problematizador” ou “bancário” enquanto forma de ser e estar de um conjunto de referentes de acção, os quais não excluem interesses e vontades. Daí que nalguns casos a convivência com o professor ocorreu por via de uma relação dual, pela existência de uma oposição de ideias. Para Josso (2010, p. 72), “as confrontações culturais originadas (...) enriquecem consideravelmente a reflexão de cada um sobre os valores e as visões do mundo que estruturam as nossas individualidades”.

A capacidade reflexiva sobre a figura do professor demonstrou-se importante para ajuizar as práticas do trabalho levadas a cabo pelo mesmo, vindo, conseqüentemente, a influenciar o desenvolvimento das actividades conduzidas pelos educadores de adultos em questão. Mais especificamente, ao nível dos modos de saber-fazer, saber-ser e saber-estar nas práticas que eles próprios conduzem enquanto educadores de adultos. Neste caso, passa pela reorganização e transformação daquilo que viveram, observam, e acompanham na complexidade das experiências escolares. Ou seja, foi após a interpretação das situações, nas quais se encontraram inseridos, que os educadores de adultos desenvolveram o seu modo de percepção atribuindo significações às situações nas quais se encontravam, permitindo-lhes, depois, agir com eficiência.

Concluimos que as aprendizagens que se reportam às modalidades de educação formal se situam na “presença de efeitos educativos que podem ser entendidos como co-produtos de uma acção que não é à priori, concebida como prosseguindo finalidades educativas”, tal como menciona Canário (2006, p. 163). Os saberes que se ligam à complexidade das relações que se estabelecem nos contextos formais de educação entram em ruptura com aqueles que são identificados no currículo oficial, pondo a tónica num conjunto de conhecimentos empíricos. No caso dos educadores de adultos entrevistados, as relações com estes contextos permitem aceder a um conjunto muito amplo de aprendizagens que “formam o conjunto das representações, das crenças, dos saberes-fazer técnicos que constituem a competência tecnológica e ideológica de todo o indivíduo” (Weber, 1990, p. 40).

Para além das aprendizagens que ocorreram no âmbito da educação formal, os educadores desenvolveram um conjunto muito diversificado de aprendizagens experienciais que se enquadram nas modalidades de educação não formal e informal, nomeadamente no seio dos contextos familiares, associativos, trabalho e de viagem. Nestes contextos, os educadores de adultos apresentam uma “presença activa do ser psicossomático com as suas qualidades socio-culturais numa plasticidade dinâmica” (Josso, 2002, p. 41). O processo de formação experiencial permitiu a cada entrevistado “tornar-se actor do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (Nóvoa, 2010, p. 168). O conjunto de aprendizagens experienciais realizou-se de modo concreto, contextualizado e numa forte relação com a acção, nomeadamente “na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade”, em que os entrevistados foram expostos a “interacções consigo próprios, com os outros, com o meio natural ou com as coisas” (Barbier, s/d cit in Josso, 2002, p. 41).

Os saberes apresentados pelos educadores de adultos revelam-se muito diversos: “tanto pessoais - emocionais, afectivas, intelectuais - como técnicos - saber desembaraçar-se com os objectos e procedimentos sociais -, ou relacionais - estilo de vida e convivibilidade” (Josso, 2010, p. 71). O que permite corroborar a ideia de que a “formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes), tal como preconizou Nóvoa (2010, p. 185). Para que tal acontecesse, foi fulcral e indispensável um forte investimento pessoal e uma grande implicação dos educadores de adultos num conjunto variado de situações potencialmente educativas.

As entrevistas realizadas aos educadores de adultos põem em evidência a autonomia como dinâmica que acompanha o processo de formação ao longo da vida. Nalguns casos, a autonomia face aos grupos de referência, nomeadamente à família demonstrou-se fundamental como forma de aceder a novas experiências e a novos desafios. As viagens aproximam-se a essa mesma ideia, como forma de conhecer o diferente, de emancipação noutros contextos. É neste sentido que Barbier (s/d cit. in. Josso, 2002, p. 41) reforça a ideia de que a formação experiencial possibilita “uma prova elucidada, psicológica e socialmente tende para uma obra concebida como uma reorganização do sistema de valores existenciais da pessoa, isto é, de tudo o que a pessoa aceita em arriscar, o essencial para dar sentido à sua vida”.

Os educadores de adultos entrevistados investiram num conjunto de relações interpessoais que se demonstraram fundamentais para o seu processo de formação. Estas relações ocorreram nos mais variados contextos. Contudo, noutros casos, foi a relação com outras pessoas que possibilitou aos entrevistados aceder a um conjunto variado de novas situações. Por outro lado, foram globalmente referenciadas várias pessoas que os educadores consideraram ser um exemplo e inspiração, quer para a dimensão geral da vida, quer para as práticas de educação que conduzem, como é o caso da alusão professores.

Na grande parte dos casos, as histórias de vida e as aprendizagens que daí advêm orientaram-se num sentido positivo, permitindo, de modo geral, satisfazer a idealização em que a “busca de sentido apresenta-se como núcleo central na procura da arte de viver” (Josso, 2002, p. 76). Esta dimensão da aprendizagem é notória na vida dos entrevistados, ao nível dos seus objectivos de vida, aspirações, interesses e necessidades. Esta ideia vai ao encontro daquilo que Rogers (1985, p. 249) defende quando refere que a “única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é um resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo”. Quando os entrevistados encontraram o sentido da utilidade,

empenharam-se nos seus processos de aprendizagem, assumindo-se bastante motivados.

A condução das práticas educativas, do ponto de vista dos educadores de adultos, é igualmente importante para o processo de formação. Deste modo, é possível afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25). Os entrevistados identificam o seu trabalho como sendo bastante desafiante e exigente, na verdade porque preservam um conjunto de princípios que obedece a um conjunto de ideias que, de grosso modo, tentam colocar os participantes no centro da sua acção. Neste sentido, destacam a ideia de respeito pelos saberes, a ética, a estética, reflexividade, curiosidade, entre outros. Embora os entrevistados percepcionem o seu trabalho como bastante desafiante, referem com frequência que a condução das práticas é-lhes muito gratificante e enriquecedora, uma vez que aprendem constantemente com aqueles que nelas participam. Deste modo, podemos afirmar que “é possível encontrar o lugar central do amor e da compaixão: o amor como via de conhecimento e de construção de sentido, como único valor que, posto em prática, pode ser um verdadeiro «antídoto» para o nosso egocentrismo” (Josso, 2002, p. 76).

Consideramos que o propósito e o objectivo que conduziu a nossa investigação, teoricamente problematizada pela tentativa de compreensão dos níveis e modos de influência que os modelos de aprendizagem experienciados pelos educadores de adultos adquiriram, quer na sua escolha de orientação profissional quer, sobretudo, na forma como posteriormente passaram a conduzir as práticas e métodos educativos adoptados para desenvolverem essa mesma orientação profissional, materializada através das funções específicas que desempenham enquanto educadores de adultos, foi satisfatoriamente alcançado.

Neste sentido, admitimos que não há conclusões nem respostas fechadas ou lineares. As hipóteses e questões que serviram de ponto de partida para o estudo, foram suficientes para desencadear e desenvolver um processo de pesquisa atento e aprofundado, mas apenas complementam outras abordagens no contexto e complexidade da temática envolvida.

A pertinência e a necessidade de equacionar as condições que promovem a aquisição de uma determinada “cultura de educação e formação” adquiriu singular importância, não só para a delimitação do âmbito conceptual do nosso estudo, como também enquanto vector direccionado da nossa pesquisa empírica, a qual teve por base uma entusiástica e envolvente análise reflexiva de histórias de vida e percursos formativos, que nos foram dados a conhecer por meio das entrevistas biográficas, que constituíram a nossa base metodológica.

A questão central resume-se, no essencial, em perceber até que ponto e de que modo se operacionalizou uma mudança de direcção nas práticas e metodologias implementadas pelos educadores de adultos entrevistados, face ao “sistema educativo” em que realizaram, anteriormente, as suas próprias aprendizagens. Concluimos que a transição, a mudança de atitude face à aquisição e transmissão de saberes se efectua, em simultâneo, por aproximação crítica ao modelo em que se baseou a sua própria formação e por oposição consciente a esse modelo referencial.

Entendemos, após uma análise global dos dados recolhidos, e sem nos distanciarmos da complexidade que envolve a temática e da necessidade objectiva de comparação com outros estudos e contextos de análise, que as práticas educativas tradicionais, formais, tendem a ser substituídas, impondo-se a emergência de práticas inovadoras, mais conforme a natureza e liberdade do pensamento humano, que respeitem as experiências de vida e participação activa dos sujeitos aprendentes. O que resultará, estamos convictos, em níveis de sucesso qualitativo francamente mais próximos do que defendemos ser a génese do saber na sua tripla dimensão: saber saber; saber fazer e saber ser, assim como da sua implicação e utilidade no processo de socialização, enquanto instrumento privilegiado para agir, reflectir, produzir novos significados e conhecimentos, fomentando a vontade de continuar a aprender, de forma autónoma mas em dialética com o mundo circundante, participando na sua permanente (re)construção.

Os elementos impulsionadores dos processos educativos devem ser criativos e dinâmicos, constituir-se enquanto objectivos e meios em si mesmos, devem reverter um carácter humanista no sentido em que impliquem a responsabilidade por potenciar em cada sujeito o seu aperfeiçoamento pessoal, enquanto uma exigência permanente ao longo da vida, na sua interacção consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O trabalho desenvolvido nesta dissertação revelou-se como muito enriquecedor, quer do ponto de vista pessoal quer do ponto de vista profissional. Despertou interesses, esclareceu dúvidas e fez-nos perspectivar a dinâmica dos processos educativos à luz da dinâmica da própria vida, ao mesmo tempo que nos levou a reconfirmar a importância fulcral das Ciências da Educação, em geral, e o campo da Educação de Adultos, em particular, no debate alargado em que a sociedade deverá comprometer-se de modo a revitalizar a essência e o valor construtivo do conhecimento no contexto dos desafios actuais. Para isso, é necessário “Mudar para Educar e Educar para Mudar” ou, dito de outra forma, “aprender a aprender”. Nesta perspectiva, defendemos que também o processo e o acto de “desaprender” é uma condição *sine qua non* para a plena realização da liberdade do acto de “aprender”, tal como o preconizamos.

É ainda importante, partilharmos a convicção de que as pistas aqui alicerçadas, para a compreensão do processo de educação de adultos, são igualmente válidas no âmbito das problematizações enfatizadas em redor dos processos educativos orientados para crianças. Só com esta perspectiva de abordagem, convergente e uniforme, poderemos aspirar à concretização do objectivo geral de uma educação contínua.

Por fim, entendemos também que os objectivos específicos do nosso trabalho foram igualmente alcançados, contribuindo para perpetuar o debate, para continuarmos no caminho em aberto, encerrando apenas a ideia de que todas as experiências de vida, enquanto circunstâncias geradoras de aprendizagem, devem constituir outras tantas oportunidades para capitalizarmos o nosso potencial formativo, quer seja através dos ganhos ou dos infortúnios vivenciados.

BIBLIOGRAFIA

ALCOFORADO, Luís e outros, (2011). Educação e Formação de Adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado. In: ALCOFORADO e FERREIRA. Educação e Formação de Adultos. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra.

BARDIM, Lourence (1997). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BERGER, Guy (2009). A Investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. Educação, Sociedade & Culturas, 28, pp.175-192.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, Antonio (2003). A escola como organização que aprende. In: Canário. (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora. pp. 97-100.

CANÁRIO, Rui (1994). Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?. In: Amiguiño e Canário. Escola e Mudança: O papel do centro de formação. Lisboa: Educa, pp. 13- 58.

CANÁRIO, Rui (2000a). Formação Profissional: Problemas e Perspectivas. Fórum, 27.

CANÁRIO, Rui (2000b). Território Educativo de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. Revista de Educação, 1, Vol.IX, pp. 125-135.

CANÁRIO, Rui (2003). Formação e mudança no campo da saúde. In: Canário (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Editora. pp. 117-146.

CANÁRIO, Rui (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Lisboa: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 159-206.

CANÁRIO, Rui (2007). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In: Canário (Org.). Educação popular e movimentos sociais. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2008). Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui e ALVES, Natália (1999). Os trabalhos de casa vistos pelos alunos. In: Estrela e Ferreira. (Orgs.). Diversidade e Diferenciação em Pedagogia. Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELEF. Lisboa: FPCE, pp. 591-600.

CANELHAS, Sara e NOGUEIRA, Paulo (1994). Ensaio(s) de autoformação por uma escrita colectiva. In: Formação, Identidades e práticas profissionais. Porto: Edições Afrontamento. pp: 87-107.

CASPAR, Pierre. (2007). Ser formador nos dias que correm - Novos actores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de Novembro de 2005. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 87-94.

CAVACO, Carmen (2001). Processo de formação de adultos não escolarizados – A educação informal e a formação experiencial. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa Dissertação de Mestrado.

CAVACO, Carmen (2002). Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1990). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.

CORREIA, José Alberto (2008). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho In: Canário e Cabrito. (Orgs.). Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa. pp. 73-97.

COUCEIRO, Maria do Loreto (1992). Processos de autoformação: uma produção singular de si-próprio. Dissertação de Mestrado. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa.

DELORS, Jaques (1996). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições Asa.

DELORS, Jaques (1996). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições Asa.

DEWEY, John (2007). Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora.

DIAS, José Ribeiro (2009). Educação: O caminho da Nova Humanidade: das coisas às pessoas e aos valores. Porto: Papiro Editora.

DOMINICÉ, Pierre (2010). O que a vida lhe ensinou. In: Nóvoa e Finger. O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 189-222.

DUBAR, Claude (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Canário (Org.). Formação e Situações de Trabalho Porto: Porto Editora. pp. 43-52.

ESCUADERO, Juan e BOLÍVAR, António (1994). Inovação e formação centrada na escola: Uma perspectiva da realidade espanhola. In: Amiguinho e Canário. Escola e Mudança: O papel do centro de formação. Lisboa: Educa, pp. 97-155.

FERNÁNDEZ, Florentino (2006). As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. Lisboa: Educa.

FERNÁNDEZ, Florentino (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In: Canário e Cabrito. (Orgs.). Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa. pp. 73-97.

FERRAROTTI, Franco (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 31-58.

FINGER, Matthias (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: Canário e Cabrito. (Orgs.). Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa. pp. 15-30.

FINGER, Matthias e ASÚN, José Manuel (2003). A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

FLICKER, Uwe (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor.

FOX, David (1987). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

FREIRE, Paulo (1971). Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1974). Concientization, Teoría y Práctica de la Liberación. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.

FREIRE, Paulo (1977). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1986). Medo e ousadia: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001). Política e Educação. São Paulo: Cortez. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pol%C3%ADtica_e_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf consultado a 10 de Novembro de 2013.

- FURTER, Pierre (1966). Educação e vida. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- GALVANI, Pascal (2002). A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: UNESCO. Educação e transdisciplinariedade II. São Paulo: Troim/UNESCO, pp. 95-121.
- GONÇALVES, José Alberto (1996). A abordagem biográfica: questões de método. In Estrela. A.; Ferreira. J. (Eds.). Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação (pp. 91- 114). Lisboa: Afirse.
- GONÇALVES, Manuel (1997). Dos percursos de autoformação aos processos de transformação: Uma produção singular de sucesso educativo em meio rural. Dissertação de Mestrado. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa.
- ILLICHT, Ivan (1985). Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes.
- JOSSO, Marie-Christine (2002). Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa.
- JOSSO, Marie-Christine (2008). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In: Canário e Cabrito. Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa. pp. 115-126.
- LESNE, Marcel (1984). Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Lício (2008). A Educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: Canário e Cabrito. Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa. Lisboa: Educa. pp. 31-60.
- LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MAGALHÃES, Justino (2010). Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX). Lisboa: Educa.
- MALGLAIVE, Gerard (1995). Ensinar adultos. In: Malglaiave (Org.). Dispositivos pedagógicos e situações de trabalho. Porto: Porto Editora. pp. 239-263.
- MELO, Alberto (1996). "Que Educação de Adultos para uma Sociedade em Mutação" In SIMÕES, A. (Org.) Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas. Coimbra, Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas, Coimbra, pp. 19-26.

MONTENEGRO, Mirna (2003). Aprendendo com ciganos. Processos de ecoformação. Lisboa: Educa.

MORIN, Edgar (2003). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NOVÓA, António (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: Nóvoa e Finger. O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 155-188.

PAIS, José Machado (2005). Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar.

PINEAU, Gaston (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa e Finger. O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 97-118

PIRES, Ana Luísa (2005). Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PIRES, Ana Luísa (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação n.º2, pp. 5-20. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf> consultado a 10 de Outubro de 2013.

POSTIC, Marcel (1990). Relação Pedagógica. Coimbra: Editora Coimbra.

RODRIGUES, Cristina e ANTÓNIO, Nóvoa (2008). Prefácio. In: Canário e Cabrito. Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa.

ROGERS, Carl (1985). Tornar-se Pessoa. Lisboa: Moraes Editores.

RUMMERT, Sónia (2007). Gramsci, Trabalho e Educação: Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa.

SANCHO, Amélia (1996). A educação de adultos na escola – 2.º ciclo nocturno. Braga: Unidade de Educação de Adultos. In: Lima (Org.). Educação de Adultos. Forum II. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 57-73

SANTOS, Irene (2004). Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana. Lisboa: Educa.

SILVA, Agostinho da (1989). Educação de Portugal. Lisboa: Ulmeiro

SILVA, Tomaz (2000). Teorias do Currículo. Porto: Porto Editora.

SOUZA, João (2007). Educação Popular e movimentos sociais no Brasil. In: Canário (Org.).
Educação Popular & Movimentos Sociais. Lisboa: Educa.